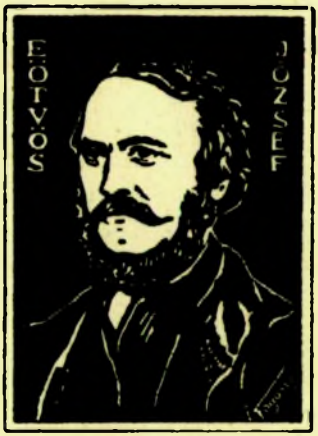
NEVELÉSÜGYI SZEMLE



I. évfolyam. 1937. március 3. szám.

— A szerkesztő-bizottság elnöke: KISPARTI JÁNOS —
VÁRKONYI HILDEBRAND és SOMOGYI JÓZSEF
közreműködésével szerkeszti TETTAMANTI BÉLA

SZEGED

Tartalomjegyzék a borítólap hátsó belső lapján.

A gyakorló középiskola tökéletesítése

Minden iskolareform egyezik abban a közös gondolatban, hogy a jó iskola tulajdonképpen a jó tanár. S csodálatos: a kivitelben a reformok mégis többnyire más utakon szokták keresni az iskola megjavításának módozatait. Pedig ha fontos is a külső keret, ha szükséges is az adminisztráció, a tanügyi közigazgatás átszervezése, a tananyag kiválogatása és megrostálása, a heti óraszámok tologatása, megfelelő utasítások kiadása, — mégis mindennél előbbrevaló, mindennél fontosabb volna jó tanári gárda megteremtése, mert e nélkül úgyis hiábavaló papirosintézkedés marad a közoktatási reformok minden rendelkezése.

Ne áltassuk sem magunkat, sem a közvéleményt, sem hivatalos hatóságainkat azzal, hogy a középiskolánál dolgozó mai tanári gárda jó. De rögtön tegyük hozzá, hogy ennek nem a tanárság az oka. Mert mindaddig, amíg a tanári pályát kívánatossá nem tesszük, amíg az oda készülőket szigorúan ki nem selejtezzük, amíg a tanárképzést a kor követelményeinek megfelelően át nem alakítjuk és amíg a tanárság gondtalan megélhetését, teljes anyagi és erkölcsi függetlenségét nem biztosítjuk, — addig hiába várja a társadalom, hogy a jövő nemzedéket ne csak hivatalos, hanem hivatásos pedagógusok neveljék.

Egy megfelelő, új tanári gárda megteremtésének fentebb felsorolt feltételei közül mindegyikről szükséges és hasznos volna külön értekezéseket írni s a kapcsolatos kérdéseket érdemes volna részletes ankéteken megvitatni. Én most csak az egyikre, a tanárképzésre, szeretném a figyelmet ráirányítani. Sőt még itt is teszek megszorítást és a tanárképzés négy nagy műhelye, — az egyetemi szakképzés, a tanárképzőintézet, a gyakorló jelöltek képzése és a már működő tanárok továbbképzése, — közül csak a gyakorló középiskolát próbálom vizsgálat tárgyává tenni.

A mai helyzetet az 1924. évi XXVII. t.-c. 6. §-a értelmében kiadott 17104-IV.-1933. sz. miniszteri rendelet szabályozza. E szerint a tanárjelölt tanulmányainak ötödik esztendejét a tanárképzőintézettel kapcsolatos gyakorló középiskolában tölti s ez idő alatt egyrészt elméleti képzésben részesül, amennyiben gyakorlati theoretikumot hallgat a gyakorlóiskola igazgatójától heti 2 órában, foglalkozik szaktárgyai módszertanával heti 1—2 órában és egy féléven át heti 1 órában iskolaegészségtant hallgat, — másrészt mint a gyakorló középiskola tagja gyakorlati képzést kap, amelynek eszközeiül a hospitálást, a vezető tanárokkal folytatott megbeszélést, a próbatanítást, a próbatanítással kapcsolatos értekezleteket és az intézeti teendőkben való segédkezést jelöli

meg a miniszteri rendelet. A jelölt egyidejűleg készül természetesen pedagógiai vizsgálatára is.

A Szabályzatban foglalt utasítások megfelelnek a modern kor követelményeinek és az adott magyar körülményeknek, bár tagadhatatlan, hogy még a rendelkezések leglelkiismeretesebb megtartása esetén sem lehet elegendőnek minősíteni azt az útravalót, amivel a jelölt kilép a gyakorló középiskola kapuján. Legnagyobb baj az, hogy (csak a férfitanárokat tekintve) négy egyetemünk mellett mindössze két valóban gyakorló középiskola van, amelyekben a vezető szempont a tanárjelöltek képzése: a budapesti és a pécsi. Ezek közül a budapesti a nyolc osztályhoz és 250 tanulóhoz 1934/35-ben beosztott 109 tanárjelöltjével túlzsúfolt, a pécsi pedig a 13 osztályba 490 tanuló mellé beosztott 15 jelöltjével néptelen. A debreceni református gimnázium és a szegedi Baross Gábor reálgimnázium a maguk 20, illetve 16 tanárjelöltjével mint más főcéllal működő középiskolák nem teljesíthetik tökéletesen feladatukat a gyakorlati tanárképzés terén.[1]

Ezen kétféleképpen lehetne segíteni. Vagy csak egyetlenegy gyakorló középiskolát tartunk fenn, természetesen Budapesten és oda osztjuk be az összes magyar tanárjelölteket, vagy létesítünk mind a négy egyetem mellett gyakorló középiskolákat, de a félmegoldások fényűzését a magyar szegénység sehogysem vállalhatja. Hiszen elmondhatatlanul fontos volna az, hogy a jövendő magyar társadalom vezető intelligenciájának nevelésére hivatott középiskolai tanárság mindazt a felkészültséget meg tudja szerezni, amire fontos hivatása teljesítése közben szüksége lehet. Erre az anyagi áldozatot sajnálni nem lehet és nem szabad. Inkább 100 magyar középiskola nélkülözzön felszerelésben, de a gyakorló középiskolának meg kell adni, amire szüksége van, mert a jól előkészült tanár gyenge felszerelés mellett is sokkal különb eredményeket fog elérni, mint a gyengén felkészült a legfényesebb keretek között.

Az én szerény véleményem szerint helyesebb volna egyetlenegy, de elsőrangúan felszerelt gyakorló középiskola fenntartása, mint négyé, ha azok nem lehetnek tökéletesek. Egyébként is kívánatos lenne, hogy a középiskolai tanárok tanulmányaik folyamán legalább egy esztendőt az ország fővárosában töltsenek el. S nem is lehet elvi akadálya annak, hogy a vidéki egyetemeken végzett bölcsészettanhallgatók is a budapesti gyakorló középiskolában töltsék el jelölti évüket. A tanári pályát választók megfelelő szelektálása esetén, de a szükséglethez alkalmazkodva is, évenként úgysem volna szükség száznál több gyakorló tanárjelöltre.

A felvételre alkalmasnak minősített jelölteket a legszigorúbb katonai fegyelem alá helyezném egy esztendeig. Internátusszerű elhelyezéssel állandó, erős elfoglaltságban tartanám őket a leghatározottabb időbeosztás mellett. Legvilágosabb lesz talán, ha megadom egy munkanap teljes programmját az ideálisnak elképzelt gyakorló középiskolában.

[1] A cikk megírása óta 1936. szeptemberében megnyílt a debreceni gyakorló középiskola is.

Reggel 6 órakor felkelés, 45 perc szabadtéri gimnasztika, fürdés, öltözködés, reggelizés a tanítás kezdetéig. Minden délelőtt átlag két óra hospitálás. A hat tanítási óra alatt fennmaradó időből két óra készülés a pedagógiai vizsgálatra, két óra tervszerű önálló tudományos foglalkozás. A tudományos foglalkozás idején a jelöltek közül alkotott ötös csoportok a létszám szerint részükre arányosan kioszthatő napokon beosztást nyernek az igazgatói irodába az ügykezelés elsajátítására. Délután 14—16 óráig szabad foglalkozás, 16—17 óráig korrepetálás a gyakorló iskola mellett működő internátusban és day schoolban, 17—19 óráig sport, 19 órától vacsoráig ismét internátusi foglalkozás, vacsora után 22 óráig közös szórakozás a tanárjelöltek kaszinójában, 22 órakor lefekvés.

Az újszerűnek látszó dolgok közül elsősorban a majdnem napi 3 órára tervezett sportolásról kell beszélnünk. Merem állítani, hogy ennek mérhetetlen előnyei volnának. Nemcsak azáltal, hogy a tantermek levegőjében és íróasztalok mellett élő tanár kedélyállapotát jótékonyan befolyásolná a sportolás, hiszen a sport biztosítja egészségünket, határozottabbá teszi fellépésünket, edzi akaraterőnket, növeli önbizalmunkat és acélozza jellemünket, de előnyösen változtatná meg a tanár és a diák közt lévő viszonyt is. Nincs korunkban a sportnál alkalmasabb eszköz az ifjúság bizalmának a megnyerésére s ezzel együtt a tanári tekintély növelésére. A tapasztalat mutatja, hogy az olyan tanárral szemben, aki csak bíráskodik egy-egy diákfootballmeccsen, már sokkal őszintébben nyílik meg a diáklélek. Hát még ha a tanár néhány szettet tenniszezik a diákkal, vagy vív egy-két kardasszót! A könnyen hevülő diáklélek rajongani tud az ilyen tanárért és szívesebben megy utána még a mathematika órákon is. S miért ne foglalkozhatna a tanár úszással, vívással tenniszezéssel, evezéssel, lovaglással, célbalövéssel vagy más könnyebb sporttal? Hiszen azt a rendelkezést már igazán lelkiismeretesen be kellene tartani, hogy a tanári pályára csak alapos orvosi vizsgálat után a testileg is mindenben megfelelőket kellene bocsátani! S az ilyenekkel igazán nem lenne nehéz egész életükre megszerettetni a sportot, mert belátnák, hogy ésszerű és hasznos minden tekintetben.

Ujítás volna a jelöltek internátusi foglalkoztatása is. Bevallhatjuk, hogy a nevelés munkájának csak elég csekély részét tudjuk elvégezni a tantermek falai között. Ott lefoglalja időnket a tanítás. S bármily erősen hangsúlyozzuk is a tanítás nevelői hatását, igaz marad, hogy az ifjúság lelki fejlődésében mélyebb nyomokat hagynak a tantermen kívül kapott benyomások. Az óraközi szünetek, az étkezés, az utca, a mozi, a szórakozások, a séták mind-mind nevelnek, és bizony sokszor nem megfelelően. Korunkban pedig, amikor a káros körülmények következtében a szülői ház évről évre nehezebben tud a családi nevelés súlyos feladatainak eleget tenni, az iskola köteles lesz a nevelés munkájából mind nagyobb és nagyobb részt magára vállalni. Ez pedig csak internátusok és day schoolok közvetítésével válik lehetővé.

Vidéki szülők gyermekei részére ma már nagyon sok középiskola mellett működik internátus. Szükséges tehát, hogy a jelöltek az internátusi munkával is megismerkedjenek. Hamar el fog érkezni az idő, mi-

kor nagyobb városokban a középiskolák mellett day schoolokat kell szervezni, ahová az elfoglalt városi ember reggel nyolcra beküldheti gyermekét és este nyolckor másnapra teljesen előkészítve kaphatja vissza. Ezekben a day schoolokban, épen úgy mint az internátusokban, a jelölt sokkal közelebbi érintkezésbe kerül a diákkal, mint a tanterem falai között. Itt ismerkedhetik meg igazán a diákélet problémáival, itt kerül szembe igazi nevelési feladatokkal, itt tanulhatja meg, hogy a diák nemcsak a tanterem és a pad leltári tartozéka és itt ébredhet tudatára annak a sok gyönyörűségnek, ami feslő emberi lelkek fejlesztgetése közben nyílik a hivatásos pedagógus számára.

Joggal mondhatjuk tehát, hogy csonka az a gyakorló középiskola, amelyben a jelölteknek nem nyílik alkalmuk internátusban és day schoolban a nevelés mélyebb problémáinak megismerésére. Merem azt is állítani, hogy egy helyesen vezetett internátus sohasem jelent anyagi terhet az iskolának, sőt inkább anyagi haszonnal járó intézménynek kell lennie. Nem tartanám kivihetetlennek azt sem, hogy a gyakorlóiskola mellett szervezett internátusban más középiskolák növendékei is lakhassanak, sőt ez előny lenne abból a szempontból, hogy a jelöltek több középiskola tanítási módszerével is megismerkedhetnének. Vonatkozik ez a day schoolra is. Ez is csak előnyt jelentene úgy szellemi, mint anyagi vonatkozásban.

Elgondolhatjuk azt is, hogy az az internátus, amelyben egy-egy vezetőtanárra pl. 32 tanuló gondja volna bízva s minden 8 tanuló mellé beoszthatnánk nevelőként 2—3 tanárjelöltet, pedagógiailag is megfelelne a legkényesebb követelményeknek s így hamarosan jóhírre, nagy létszámra tenne szert.

Bővebb indokolásra szorul a tanárjelöltek számára létesítendő kaszinó gondolata.

Jogosan panaszkodunk a miatt, hogy a tanárság a társadalmi életben nem kapja meg azt a megbecsülést, amelyet értéke és munkája szerint megérdemelne. De ha az okát kutatjuk, rájövünk, hogy ennek sok tekintetben magunk vagyunk az okai. Mert ha el is tűnt már a közéletből a cugos cipős, harmonikanadrágú, kizöldült ferencjóskába öltözött, nyakkendőtlen, borotválatlan, esernyős, horpadt pincset viselő tanártípus, társadalmi viselkedésben bizony sokszor nem érjük utól a velünk egyenlő életstandardon élőket. Ne mondjuk azt, hogy ez lényegtelen! A tanárnak nincs magánélete, a tanár minden idejében, minden cselekedetével nevel. S az a tanár, aki hanyattesik a parketten, dadog és elpirul női társaságban, késsel viszi szájába a főzeléket és fehér asztal mellett a társaság céltáblája, lehet kiváló tudós vagy nagyszerű könyvtáros, de nevelni, — különösen vidéken, — sohasem lesz képes, mert a szülők és a társadalom mosolya nyomán előbb-utóbb a diákok szemében is nevetségessé válik. Nagy mértékben segítene ezen egy olyan tanári klub, ahol a jelöltek a gyakorló iskola tanáraival, azok ismerőseivel és családtagjaival esténként összejöhetnének és komoly beszélgetések mellett a barátság és a társadalmi élet oltárán is áldozhatnának. Érhet érte vád, mégis kimondom: tánckurzusokat is rendszeresítenék tanárjelöltek számára.

A napi két óra hospitálásról nem lehet külön mondanivalónk. Ezt a mai rendszernél jobban nem lehet megoldani. Legfeljebb az lenne kívánatos, hogy egy-egy órára minél kevesebb jelölt jusson. De ha egyenletesen osztanánk el a jelölteket négy gyakorló középiskolában, vagy egy gyakorlóiskolát tartanánk és abban párhuzamos osztályokat is létesítenénk, akkor ez is könnyen keresztülvihető lenne. S ezzel még azt is elérnénk, hogy minden jelölt mindkét szaktárgyból tarthatna legalább egy-egy négyhetes próbatanítást.

A pedagógiai vizsgálatra való előkészüléshez is elegendő naponta két óra. Sőt ebbe a két órába számítanám bele azt a heti 6 órát is, amelyikben a jelöltek teoretikumot, módszertant, iskolaegészségtant hallgatnának. Ezek úgyis hozzátartoznak a vizsgára való előkészülethez. Mint ahogy hozzátartozik minden tervszerű, önálló tudományos foglalkozás is, amire délelőtt is, délután is 2—2 órát szánnék.

Tudományos foglalkozás keretében foglalkoztatnám a jelölteket kísérleti lélektannal és gyermeklélektannal. A gyakorlóiskola növendékeit kisebb csoportokban vagy egyénenként tesztekkel és más módszerekkel lélektani vizsgálatnak vetném alá. Ezeket a vizsgálatokat vezetés mellett a jelöltek végeznék s a vizsgálatok eredményét szintén a jelöltek dolgoznák fel. Be lehetne vezetni a IV. és VIII. o. végén az alkalmassági vizsgálatokat és lehetne szervezni egy pályaválasztási tanácsadót, ahol esetleg más iskolák tanulói is vizsgálatra kerülhetnének. Az erősen kifejlesztett iskolaorvosi intézményt kibővíteném állandó orvosi, lélektani, általában szülői tanácsadóvá, ahol az érdeklődő szülők és tanulók nevelésügyi kérdésekben tanácsot kaphatnának. Ezeken a bizalmas jellegű megbeszéléseken természetesen a jelöltek nem vehetnének részt, de a mindennapi élet által felvetett problémákat igenis meg lehetne és meg kellene velük tárgyalni a szóbanforgó személyek nevének megemlítése nélkül.

Fontos volna az is, hogy a jelölteket bevezessük a tudományos pedagógiai munkálkodásba. A középiskolai tanárság körében régi hiba az, hogy a szakképzettség és a pedagógiai készültség nem képezett harmónikus együttest. A középiskolai tanár kicsit mindig lenézte a mesterségbeli tudást: a pedagógiai és didaktikai készültséget. Nem csodálkozhatunk ezen, mert mindenki csak azt szeretheti, amivel behatóbban foglalkozott. Már pedig a középiskolai tanárnak a szakműveltség megszerzése mellett alig maradt ideje, hogy pedagógiával is foglalkozzék. Szétszórt, felszínes foglalkozás maradt az is, amire a pedagógiai vizsgálatra való előkészülés kényszerítette. Helyén való volna tehát, ha legalább a gyakorló év alatt igyekeznénk a jelölttel a pedagógiát megszerettetni.

Jó eszköznek tartanám erre a célra azt, hogy a gyakorló középiskola jelöltjeivel kiadatna egy pedagógiai havi vagy heti szemlét. Ezt a szemlét megfelelő vezetés mellett úgy szerkesztenék a jelöltek, hogy mindegyikük kapna állandó olvasásra 2 pedagógiai folyóiratot és minden hónapra egy újonnan megjelent pedagógiai szakkönyvet. Ezeket a folyóiratokat és könyveket, illetve ezeknek fontosabb és érdekesebb ré-

részeit kivonatosan ismertetni kellene a szemle számára. Bizonyára a magyar iskolák és tanárok közül sok előfizetője akadna ennek a hézagpótló folyóiratnak, különösen ha olcsón lehetne közreadni s a mellett a jelöltek megszoknák a rendszeres pedagógiai olvasást. Néhány év mulva pedig, amikor a jelöltek katedrára kerültek, régi folyóiratuk megrendelésével valószínűleg önmaguk szaporítanák a szemle olvasótáborát. Kedves összetartó kapocs lenne ez a szemle a magyar középiskolai tanárság táborában. Négy gyakorló középiskola esetén hetenként felváltva adhatnák a szemle számait, ami egészséges versenyt hozna létre a négy gyakorló iskola jelöltjei, talán tanárai között is.

Könnyen kiadhatnák a jelöltek egy sorozatban a Pedagógia Klaszszikusait is. Lefordíthatnák a pedagógia világhírű tanulmányait magyarra s olcsó füzetek alakjában odatehetnék a magyar nevelők asztalára. Szintén hézagpótló munkát végeznének s a mellett saját pedagógiai műveltségüket is fokoznák. Modern Pedagógusok címen esetleg egy másik sorozatban azokat az újabb megjelenésű munkákat fordíthatnák le, amelyeknek megismerése minden magyar pedagógus számára kívánatos. Intenzív és szép munkát fejthetnének így ki a jelöltek, amelyből legnagyobb haszna a magyar középiskolai oktatásnak volna.

Mint el nem hanyagolható hasznot könyvelhetnénk el ezzel kapcsolatban azt a jártasságot, amit a jelöltek folyóiratszerkesztés és könyvkiadás körül szereznének. A tanár sohasem tudhatja, hogy mikor kerül hasonló feladat megoldása elé, — jó, ha az idevonatkozó fogásokkal, szokásokkal és rendelkezésekkel megismerkedik.

Alaposabban megismertetném a jelölteket az ifjúsági egyesületek helyes vezetésével. Ezek az egyesületek a nevelés igen fontos eszközei, hiszen itt szokhatnák meg a tanulók az önkormányzást, a másokhoz való alkalmazkodást, az önálló tevékenységet, eszmék és gondolatok termelését s azok megvalósítását. Sajnos, a középiskolákban ma működő egyesületek többnyire csak papiroson mutatnak fel szép eredményeket s a sportkörökön kívül éppen csak, hogy tengetik életüket. Eltekintve egy-két dícséretreméltó, szabályerősítő kivételtől. Nem is csuda ez, hiszen a vezető tanárok sem nagyon tudják, hogy mi volna a teendő, hogy milyen eszközökkel lehetne az ifjúsági egyesületeket élettel telíteni. Kellene tehát, hogy a gyakorló év folyamán kapják meg idevonatkozóan is a megfelelő útbaigazításokat.

Kapcsolódik ehhez a kiváló tehetségű tanulók külön kezelése is. Ha észrevesszük, hogy valamelyik tanuló különleges képességeket és hajlandóságot árul el, osszuk be egy-egy tanárjelölt mellé, hogy az külön is foglalkozzék vele, mutassuk meg, mennyire terjedhet ez a külön irányítás, ismertessük meg ennek a módját és eszközeit, mert csak így fog a katedrára kerülő tanár boldogulni az igazi tehetségek fejlesztése terén. Fontos ez, mert a tapasztalat mutatja, hogy egy-egy kiváló tehetség milyen jótékonyan befolyásolja nemcsak osztálytársait, hanem még tanárát is.

Ne mondjuk azt, hogy ilyen módon a jelöltek utolsó percét is igénybe vennénk s teljesíthetetlen követelményeket raknánk vállaikra! Igen: a cél valóban az, hogy nagyon kemény, nagyon intenzív munkára

fogjuk egy évig a jelölteket. Nem árt az ilyen rend és fegyelem a fiatal embernek! S meg vagyok győződve, hogy olyan indításokat vinne erről az évről a legtöbb jelölt, amelyek termékenyítőleg hatnának a magyar középiskolák életére. Sőt azt is merem állítani, hogy sokan szívesen még egy második esztendőre is bentmaradnának a gyakorlóban, különösen ha a tervezett szigorú fegyelmet egy összetartó nagy család életének melegségével tudnánk besugározni.

Természetesen egy ilyen gyakorlóiskola működéséhez megfelelő külső keretek szükségesek. Nem lehet megfelelő elhelyezés egy nagyváros füstös mellékutcája, hanem igenis egy legalább 3—4 kat. holdas parkosított udvar, tágas játszótérrel, kisebb sportpályával, korcsolyapályával és tenniszgroundokkal, uszodás fürdővel, kis botanikus kerttel. Magában az iskolaépületben is meg kell lenni mindannak, ami úgy a tanulók, mint a jelöltek neveléséhez szükséges. Az elsőrendű felszerelést nem is kell külön megemlíteni, de a szokásos helyiségeken kívül gondoskodni kellene műhelyekről, nagy olvasóteremről, társalgóról, egyesületi helyiségekről, nagyobb előadóteremről, moziberendezésről, tanári kaszinóról. A kapcsolatos internátust is úgy kellene felszerelni, hogy annak berendezése és működése mintául szolgálhasson az innen kikerülő tanárok jövendőbeli iskolája mellett működő internátusok számára. A day school számára külön berendezés nem szükséges. Ezek a tanulók vagy osztálytermeikben lennének elhelyezve, vagy szakteremrendszer mellett az internátushoz volna építhető még néhány tanulószoba. Legfeljebb egy délutáni pihenőhelyről kellene gondoskodni. A jelöltek internátusszerű elhelyezésére részint külön épület volna szükséges, de ezt be is lehetne iktatni a diákok internátusi épületébe.

Utoljára hagytam, ami talán a leglényegesebb: a tanszemélyzet megfelelő kiválogatását. Ennél a kérdésnél már igazán nem szabad más szempontnak érvényesülni, csak az arravalóságnak. Gyakorló középiskolában csak olyan tanár taníthat, akiben a szakképzettség és a pedagógiai készültség helyes harmoniában olvad össze. S aki tudományos ambícióját is inkább pedagógiai téren kívánja kielégíteni. Azokat a tanárokat pedig, akik nem váltak be, vagy akik alkalmasságukat bármilyen okból kifolyólag elveszítették, sürgősen és minden melléktekintet figyelembevétele nélkül kell kicserélni. Megfontolandó volna az is, hogy a gyakorlóiskola tanárai közül kellene a középiskolák igazgatóit kiszemelni és kinevezni, mert ez biztosítaná legjobban a középiskolák tökéletes pedagógiai irányítását.

Nagy Miklós.

Nőnevelésünk válsága

Mióta a különböző népek életében az emberi sors javításán a gondolkodás megindult, a különböző korszakok és helyzetek az emberiség nagy gondolkodóit mindig visszavezették a családi élet kérdéseihez. A nők hivatását az emberiség erkölcsi megújhodásának szolgálatában már Pythagoras korában elismerték; az ókori felfogás tovább élt a történelem későbbi korszakaiban is, sőt napjainkban sem veszített érvényességéből és ha nemzetünk jövőjére gondolunk, azt másképpen, mint a családi erényeknek a leányokban való kifejlesztése által, elképzelnünk teljesen lehetetlen.

Az elv megvalósulásának azonban súlyos akadályai vannak nőnevelési rendszerünkben: 1. *a nő mai helyzetének átmenet nélkül bonyolulttá válása*, 2. *a korszellem és* 3. *az életre szükséges lelki felkészültség hiánya.* E három tényező oki és okozati viszonyából fakad nőnevelésünk mostani válsága.

1. Az a felfogás, hogy a nők nevelésének nemzeti jelentősége van, alig 100 éves multra tekint vissza a magyar nevelői gondolkodásban. A XIX. század első negyedében még hevesen vitatják a nők művelődésének szociális szempontból való jogosultságát és évtizedek hosszú sora kell ahhoz, hogy a nők hazánkban nemzeti szellemű, magasabb műveltségben részesülhessenek a családi életben reájuk váró kötelességeik teljesítése érdekében.[1] Azóta nagy változás történt a nő helyzetében: a világháború és a velejáró egyre súlyosabb életkörülmények bonyolultabbá tették sorsát; *a családi élet korlátai közül szinte minden átmenet nélkül kellett a társadalmi élet szervezetébe belekapcsolódnia.* Még jóformán egyirányú életfeladatára is alig tudott előkészülni és védett helyzetében alkalmassá válni, amikor a nemzet életében előálló változások újabb életfeladat megoldását kívánták tőle: életének fenntartását is. Ez a bonyolult helyzet a maga váratlan bekövetkezésével a nő életét megzavarta, sorsát egyszerre igen nehézzé és bizonytalanná tette és súlyos következményeivel a nőnevelés válságát idézte elő napjainkban.

Nem szorul különösebb bizonyításra a nő kettős életfeladatának — mondhatni — tragikus összeütközése: élnie kell anyai és hitvestársi kötelességeinek ugyanakkor, amikor a létfenntartás gondjai kenyérkereseti hivatásának teljesítésével is reá nehezülnek. Súlyos helyzete van azonban az egyedülálló nőnek is: a létért való küzdelem férfias erények, tulajdonságok elsajátítására utalja és ugyanakkor ezek kifejlesztése érdekében nőiességét kell elnyomnia, amivel csak a családi életben érvényesülhet. Erre a belső harcra a nők legnagyobb része nem képes. Ezért gyakori ma a „férfias nő," amelynek típusa nem a tanulás, a művelődés, a férfiakkal való együttdolgozás káros hatásaként alakul ki, hanem azért, mert a mai életviszonyok között jobban boldogulhat. Ma könnyebb annak a nőnek a helyzete, aki a családi élet kötelékeit meg tudja lazítani, ha női sajátosságait nem hagyja a maguk teljességében kifejlődésre jutni.

[1] L. Evva Gabriella: A magyar nőnevelés két úttörője, Karacs Ferencné és Karacs Teréz nőnevelési nézetei (Szeged, 1933) c. értekezését (75. l.)

Aki erre nem képes, aki mint igazi („nőies") nő akar az élet harcaiban helytállni, az nehezen boldogul, mert annak olyan lelki küzdelemre kellene felkészülnie, amire őt sem a családi, sem az iskolai nevelés nem tudja elég erőssé tenni. *A nő sajátos természete és ezzel ellentétes mai szerepe közötti kiegyenlítődés szükségessége teszi a nőnevelést a jelenben bonyolult és megoldhatatlannak látszó kérdéssé.* És mindaddig, amíg a közállapotok annyira nem javulnak, hogy a nőnevelés inkább a családi élet feladataihoz, mint az önfenntartás követelményeihez alkalmazkodhassék, a családi élet, és ezzel együtt a nemzet alapja is ingatag marad.

2. Nőnevelésünk válságának még sokkal veszedelmesebb oka a korszellem, amely a maga romboló hatásával beszivárog a nevelés valamennyi alakjának munkájába és megmételyezi a serdülő leány életét, gondolatvilágát, törekvéseit. Elszomorítóan gyakori jelenség napjainkban — néha még gondos családi nevelés esetén is — az a leánytípus, amelyiknek magatartásában a magasabbrendű emberi élet jelei: az erkölcsi érzék, lelkiismeret és felelősségérzés teljesen hiányzanak. Innen származik a fogyatékos világszemlélet, amely nélkülözi az élet helyes értékelését, az erény és bűn, a női méltóság és az igazi férfiasság logikai fogalmát. Ekként válik a korszellem oki és okozati tényezővé a nő zavaros, alantas életszemléletében és termeli az élet kisértéseivel szemben erőtelen női lelket, aki öntudatlanul, erkölcsi belátás nélkül engedi át magát kérlelhetetlen sorsának. Ezen az úton nincs megállás, mert itt megszűnik az önbecsülés, az önértékelés s ezzel együtt a női élethivatás bármelyik alakjának nemes felfogása. Ilyen módon kerül túlnyomóan vezetőszerephez a társadalom életének irányításában az a női típus, amely a kor igényeit (az árral úszva) kielégíti, míg az értékesebb női típus, amelynek erkölcsi befolyása a családi és nemzeti élet szempontjából kívánatosabb volna, sikertelenül küzd eszményeinek diadalra jutásáért.

A mai korfelfogás voltaképen sokkal lealázóbb a nőre nézve, (és ezt csak az értékesebb típus érzi meg!) mint a mult századé, mert ha a multban nem is ismerték el a nő magasabbrendű életre való képességét, a maga akkori lelki fejletlenségében, kiskorúságában is megtarthatta női méltóságát abban a védett családi körben, ahol hivatásának legmagasztosabb kötelességeit az anyai szerep betöltésével végezhette. A nemzet számára legalább az életet adó erőt láthatták benne, az eszközt, de nagy és nemes cél szolgálatában. A mai romlott korszellem azonban a nő öntudatlan, eszközi jellegét alacsony célok szolgálatában használja ki, amikor minden értékét szexuális szempontból hajlandó mérlegelni és ezáltal emberi méltóságától megfosztja. Természetes, hogy ez a korszellem az élet erkölcsi törvényeit nem akarja elismerni és annak legmélyebb kérdéseit, legszentebb kötelékeit csak annyira értékeli, amennyit ezek a szexualitás szempontjából jelentenek. Ez a hamis és ideálokat tagadó általános korfelfogás nem törődik a helyes női eszmény jelentőségével, szolgálatával, sem megvalósításával. Megelégszik a nő alacsonyrendűségével, romlott lelkületével, mert csak a nő nemisége a fontos, nem pedig a halhatatlan, emberi értékeket adó lelke. Kétségtelen, hogy a nő helyzete ma sokkal nagyobb veszedelmet jelent, mint 100 évvel ezelőtt, mert az akkori nők életével szemben sokkal nagyobb ma az egyéni és

társadalmi szabadsága. Ilyenformán a nő nagyobb területen mételyezi meg a társadalmat, a korfelfogást, miközben a kísértések is tágabb területen érik és könnyebben tehetik erkölcsi halottá.

3. A nő helyzetének bonyolult nehézségei és a mai korszellem erejének káros hatásai teszik nyilvánvalóvá nőnevelésünk válságának 3. okát: a lelki felkészültség, az élet küzdelmeihez szükséges erkölcsi bátorság és ellenállóképesség hiányát. Nem elég erős a nő lelkében az erény szeretete és a bűntől való irtózás mértéke. Nehéz eldönteni, hogy ez a fogyatékosság honnan vesz inkább táplálékot: a család, iskola, vagy a nevelés egyéb szerveinek a mulasztásaiból, a társadalmi élet ferde kinövéseiből, az idősebb nemzedék rossz példájának hatásából, vagy együttvéve mindezekből. Általános jelenség a női lélek erőtlensége és megalkuvása a sorsát legmélyebben érintő kérdésekben, ahonnan annyi önmeghasonlás és erkölcsi romlás származik.

Az egyetlen segítség itt nem lehet más, mint a nő öntudatra ébresztése, lelki életének fokozottabb mélyítése, fejlesztése, hogy élesen meg tudja különböztetni egymástól az erényt és a bűnt, lássa tisztán ezeknek sorsával, női lényegével való kapcsolatát, élethivatásának — a családi élet keretein belül és kívül — nemzeti fontosságát. Ily irányú személyi hatások eredményezhetik a nevelés valamennyi alakjában annak a gondolatnak a szó legnemesebb értelmében való érvényesülését, hogy a nőt az életre kell nevelni a közösségért érzett felelősség tudatában, az élet kérdéseiben tájékoztatni, útbaigazítani, különösen pedig a saját lényéből származó veszedelmekre figyelmessé tenni értelmi fejlettségéhez mérten. Csak az ilyen nevelői eljárás fejlesztheti ki a női jellemszilárdságnak azt a fokát, ahol a nő erkölcsi belátása szerint távol tud magától tartani minden olyan gondolatot, amely pusztán gondolati létével is lealacsonyíthatja; ahol képes elfojtani magában minden olyan érzelmet, amely lelkének nem nemesítője, hanem megrontója lehet; s ahol fegyelmezni tudja vágyait oly módon, hogy az azok kielégítése iránti törekvés mindig tiszteletet ébreszthessen iránta, legalább is azok részéről, akik nemesen éreznek és gondolkodnak. Csakis ezzel a lelki felkészültséggel biztosíthatja ma a nő emberi értékét, méltóságát, amelyből önbecsülése, lelki egyensúlyának és a közerkölcs javítására irányuló törekvésének kiapadhatatlan erőforrása fakad. *Evva Gabriella.*

Foerster pedagógiai rendszerének alakulása

(Harmadik közlemény)

AZ ERKÖLCSI NEVELÉSRŐL.

Előző közleményünkben törekedtünk megmutatni azokat a gondolati alappilléreket, melyeken F. W. Foerster neveléselméletének rendszere nyugszik. Alább következő fejtegetésünkben most már ennek a felépítménynek egyes részeivel kell foglalkoznunk; meg kell vizsgálnunk: miképen foglal állást írónk a jelen neveléstudományi kérdéseivel szemben?

Legelső megállapításunk abban foglalható össze, hogy épen a szoros értelemben vett ***nevelés*** fogalmának a körvonalazásában, a ***súlypontnak*** a kérdésében nem találhatunk semmilyen változást vagy fejlődést Foerster jelenlegi felfogásában sem: hiszen egész személyisége, irányzata, erkölcsi és politikai alapfelfogása annyira egységes és szigorúan egy irányú, hogy a nevelés mivoltát ma sem találhatja másban, mint a növendék ***erkölcsiségnek*** kialakításában.

A nevelés súlypontját és középpontját ma is, mint kezdetben, az erkölcsi nevelésben találja Foerster; a különbség csak abban van, hogy ma még erősebben hangsúlyozza, — ha lehet — e nevelésnek a vallással való benső összeszövődését. Néhány aforisztikus jellegű s mély gyökérből eredő kijelentése az *Alte und neue Erziehungban* mintegy összefoglalja s megpecsételi eddigi nézeteit: „Emberré nevelni valakit annyi, mint alkalmat adni, hogy szellemi erejének tökéletes mestere lehessen az önuralomban" (133. l.). Az erkölcsi nevelés, az egész embernek a nevelése, mégpedig nemcsak az értelemre való hatás segítségével, ami nem vezet eredményre, hanem mélyreható, átfogó ráhatással, mely az ember ösztön-, szokás- és érzületrétegébe nyúl alá s az emberi személyiség alapjait érinti (142/143 l.). Innen van, hogy minden nevelés (művelés, Bildung) két legfőbb feladata abban határozódik meg írónk szerint, hogy a növendék eredeti, veleszületett képességeit kifejleszteni segítsük, a pindarosi szó értelmében: „Légy az, aki vagy!" — és hogy a nevelendő az ***értékek*** rendjét megismerje és magában életté valósítsa (174. l.). Az értékek között természetesen *az erkölcsi érték* áll az első helyen. Az erkölcsi nevelésnek mindenek felett való fontossága tűnik ki Foersternek szinte refrénszerűen visszatérő sürgetéseiből, melyekből szinte az „egyedül szükséges" követelménynek hangsúlyát nyeri az értelmi műveléssel szemben.

A nevelés igazi célja *az erkölcsi élet, a jellem;* s ennek a célnak határozott és megalkuvást nem tűrő hangsúlyozását hiába keresi Foerster a jelenkor nevelőinél, kiknek nézeteiben „keresztül-kasul fecsegnek az összes történelmi korok és irányok"; pedig a cél világos kitűzése nélkül a nevelés elveszti saját létalapját és különösen megbénul az erkölcsi nevelés: „ha nem tűzünk ki egy legfőbb szervező erejű végső célt (a nevelés elé), — mondja szerzőnk — akkor az egyes erkölcsnevelői eredményeknek semmilyen mélyebb értékük nincs. Mert ez esetben lehetséges ugyan, hogy ilyen erények, mint: a bátorság, önfeláldozás, rendszeretet, állhatatosság, kötelességtudás alsóbbrendű célokra irányuljanak, — lehetséges, hogy minden jó végül is a hiúságok szolgálatába sodródik . . . lehetséges jellemeket nevelni valami egészen részleges céltudatossággal" (u. o.), de így nem lehet nevelni olyan személyiségeket, kik elvi választásra képesek a magasabbrendű és alacsonyabbrendű világ között; pedig ez adja meg a személyiség egészének súlyát és jelentőségét (A. u. n. Erzie-

hung, 179/180 l.) A nagyváros zűrzavarában élő embereknek, ingatag jellemeknek eredendő hibájuk épen az, hogy nem számoltak, vagy nem számolhattak le egyszer igazán az egész élet egységes alapjaival, — hogy nem ejtették meg azt az egész életre szóló elhatározást és választást a jó és rossz között, ami az igazi, megrendíthetetlen jellemek alapja és amely nélkül nincsen egységes életvezetés, — de nincsen nevelés sem. Ennek a végső célkitűzésnek erejében kell elhatároznunk magunkat, vagy kell a növendéknek elhatároznia magát a legfőbb erényekre, melyek életét erkölcsi tartalommal megtelítik: az „igazságosságra", és a bátorságra (181/184 l.); de egyúttal a többi nélkülözhetetlen erényre is, melyek a mai ember nemes lényét átjárják: a békeszeretetre, a becsületességre, a kis dolgokban való hűségre és önfegyelmezésre, a tekintélyek s vezérek tiszteletére, az állampolgári lelkületre.

Foerster erkölcsi neveléstanának *alapjai*, — mint az előrebocsátott részletek is mutatják, — régebbi álláspontjaival tökéletesen megegyeznek; újnak csak az alapelveknek *alkalmazásait* mondhatjuk s épen ez a körülmény teszi művét aktuálissá. Foerster már fejlődésének első és középső szakaszában is tüzetesen elemezte a maga számára az *állampolgári nevelésnek*, és a *társadalmi* (szociális) *lelkületnek* a tartalmát; nem is említve azt, hogy az alapvetést minden felépítés számára már ezen régebbi fokokon is a bátorság, erő, áldozatkészség, vallásosság, igazságosság és igazság-kultusznak sarkalatos erényeiben találta meg. Rendszerének jelenlegi alakulása szerzőnket ellenállhatatlanul újra rávezeti egyfelől a felsorolt erkölcsi viselkedések fontosságának kiemelésére, — másfelől arra, hogy határozott állást foglaljon a jelen pillanatban divatos erkölcsi eszmékkel és eseményekkel szemben.

Lássuk első helyen a jelenkor erkölcsi eszményeinek bírálatát!

Nem olvashatjuk megilletődés nélkül azokat a fejezeteket, melyeket Foerster a „*Vezér-elv*"-nek szentel. Világos ugyanis, hogy oly irányzatú elmélkedőket, mint amilyen szerzőnk is, szinte elbűvöl a tekintély elvének és a parancsuralomnak az a szinte maradéktalan megvalósulása, mely a német harmadik birodalomban ma uralkodik. Ha Foerstert lelkének mélyén a katolicizmus iránti szimpátiák szinte logikai következetességgel egyre inkább a katolikus egyház felé vonzzák („pondus meum amor meus", mondja a Foerstertől oly sokszor idézett Augustinus), — akkor a tekintélyi elvvel való egyetértése még inkább érthető. Hasító fájdalom tépi azonban a lelkét, ha arra gondol, hogy a hazájában uralkodó „vezérségi elv" minden mást tartalmaz és jelent, csak a *valódi* s az erkölcsiség követelményeinek megfelelő vezetést nem. A modern (német) állam, mai alakjában szerinte bensejében elkorhadt, elveszítette erkölcsi alapjait, mert elvesztette az Istent; ez az oka annak, hogy önmagában sokáig nem állhat fenn és nem tud választ adni a gyökértelenné tett ifjúság istenkereső kérdéseire és nyugtalanságára, mert ez az ifjúság „megváltás" után sóvárog s az állam nem tudja a lelkeket „megváltani", de nem tudja megváltani önmagát sem a magárahagyott ember (11—20 ll.). Az ifjú nemzedéknek írónk szerint oly vezérre van szüksége, — még pedig lelkének lényegszerkezete szerint, — akinek képét „a pusztán emberi dolgok körében megtalálni nem lehet", s ez Krisztus, akinek eszményképe magasan az ösztönök fölött áll, de azokat ideálisan kiegészíti s nemes irányba tereli. S ha valaki e felfogással szembeveti az „ember öntörvényűségének (autonomiájának)" elvét, akkor erre szerzőnk válasza ez: Akik az *egyéni emberi észnek öntörvényűségére* hivatkoznak és úgy vélekednek, hogy az az értelem önmaga szerint megtudja alkotni és érteni az erkölcsi és vallási élet alapigazságait, — azokból épen az hiányzik, ami erre a hiedelemre feljogosítaná őket, t. i. a valóságérzék és az önkritika. Az autonóm erkölcsiségnek

bírálata szerzőnk felfogása szerint önmagában rejlik: „személyiség fejlesztést," a „személyiség kultuszát" hirdeti s nem veszi észre, hogy az etikai öntörvényűség a személyiséget egyre szűkebb határok közé szorítja és elzárja őt a vallás és a hagyományok s magasabbrendű értékei elől. A szellemi „önellátást" tehát meg kell szüntetni s a „vezérség elvét" ily transzcendens tartalommal kell megtölteni 29—35. ll.).

Foerstert tehát újra az etikai „heteronómiához" vezeti az előzőkben vázolt gondolatmenet, melyből e helyen csak egy mozzanatot óhajtunk megvilágítani. A *„Zsebóra és Csillagászati Idő"* (Alte u. neue Erz. 32. l.) c. fejezetben azt fejtegeti szerzőnk, hogy a lelkiismeret szavát folytonosan hozzá kell mérnünk a hagyományok kipróbált igazságaihoz, ha igazi erkölcsi személyiségekké akarjuk magunkat kifejleszteni. „Értelem és lelkiismeret bizonyára nagyszerű dolgok, — de őket is nevelni kell, meg kell tisztítani és fel kell szabadítani s ennek eszköze egy magasabbrendű bölcseséggel való érintkezés. Csak azután lehet reájuk bízni az ember teljes vezetését." — Ezen kissé differenciálatlan okfejtéssel szemben utalhatunk szerzőnknek egy oly tételére, mely kiinduló pontul szolgálhat a jelzett gondolatmenet szabatosabb alakításához. *„Az értelmi becsületesség korszerű fogalmazása"* (23. l.) és *„Gondolatszabadság"* (37. l.) a címei azoknak a részeknek, melyekben Foerster az emberi gondolkodásnak végzetes alanyiassága ellen az élet valódi megfigyelését s bizonyos realizmust ajánl ellenszerül. Mindezek az ajánlások azonban még nem elégítik ki kérdező értelmünket és nem fejezik ki jól a kérdés lényegét. Az etikai vagy más autonómia gondolata ellen harcolva, nem elegendő az, ha akár a hagyományok tiszteletreméltó bölcseségére, vagy a mindennapi tapasztalásra hivatkozunk. Sem a hagyományokban felhalmozott bölcseség, sem a tapasztalás még nem felel kényszerítő evidenciával arra a kérdésre: mi az igazság és mi a jóság? Itt az értelem és a lelkiismeret evidenciájának kell elsősorban a döntő szerepet adnunk: az igazság kritériuma elsősorban az értelem evidenciája s a jóságé a lelkiismeret evidenciája. Lelkiismeretünknek a lehető legtökéletesebb tudás után kell indulnia és viszont. Ezeknek a szellemi „szerveknek" tehát elsőségük és felsőbbségük van a tudás és erkölcs birodalmában, s Foersternek teljesen igaza van abban, mikor követeli, hogy épen e tiszta tudás és tiszta lelkiismereti ítélőképesség elől el kell hárítani minden akadályt, mert csak így jutunk el valódi „önismeretre és életismeretre" (36. l.). Valóban: az önző érdekek, a hiúság, az előítéletek, az elfogultságok lerombolásával juthatunk csak el világos ítéletekre, mind az ismeretek, mind pedig az erkölcsi tevékenység körében.

Az állampolgári, társadalmi és világpolgári nevelés elvei még nagyobb gondját alkotják szerzőnknek, mint az egyéni erkölcsi tökéletesség, mely utóbbi egyébként is csak az előbbiekkel egyetemben valósulhat meg. Állampolgárrá nem az nevelődik és válik, aki csak elméleti oktatásokat nyert arról, mikép kell magunkat a közösség érdekeinek alárendelnünk, hanem az, aki már gyermekkorában megszokta és gyakorolta az embertársak egyéni sajátosságai, vérmérséklete, más és ellenkező nézetei és érdekei közepette is fenntartani velük az érintkezést és a közösséget; hiszen az állam is több, mint az emberek halmaza: az állam (s mi hozzátesszük: a nemzet) ellentétek egyesüléséből keletkezik. Ezek az ellentétek más nézeteket, más érdekeket, sokszor ellenkező irányú hagyományokat stb. jelentenek az állam polgárainál s az állampolgári nevelés („nemzetnevelés") abban áll, hogy az ellentétek fölé emeljük a leendő állampolgárt, segítjük abban, mikép kell a közös, összetartó elemet meglátni a tagok között s ezt jellemesen és lovagiasan mindenekfelett értékelni és megvalósítani (150, 186. l.) Épen ezért az állampolgári nevelés főké-

pen a családban alakul ki, és az önuralomnak a kifejlesztésével éri el célját. A testvérek közötti civódások igazságos és lovagias elintézése, saját érdekeinkről való lemondás, önfeláldozás, — mely azonban a jogi helyzet világos tisztázásával és szabatos jogérzékkel párosul, — a sértett félnek kiengesztelése a tisztelet és vonzalom jeleivel, önismeret, mely a hibát nem mindig a másik félben keresi, hanem először önmagában, nagylelkűség, hűség a valósághoz, a tényekhez, a gyermeki önzés és az ifjúi verekedő és harci ösztön leküzdése: ezek azok a nevelői eljárások és ráhatások, melyek a legjobb előképzettséget biztosítják az állampolgári érzület kifejlődéséhez (142—151 ll.) Ezek az elvek alkotják a *„népszövetségi pedagógia"* tartalmát is, melyért Foerster azért is lelkesedik, mert egybehangzónak találja őket a hegyi beszéd szellemével, míg a mai államok s közöttük — világos célzással felismerhetően a német állam, — túlzó nacionalizmusuk szenvedélyködében élve, csak önmaguk érdekeit látják, s nem tudnak a megbocsátás, az elnézés, az altruizmusnak erkölcsi magaslatára emelkedni. Az a követelmény, hogy az állampolgári nevelést már a gyermekkorban, „a gyermekszobában" kell megalapozni, átvezet az iskolai nevelésre is. Az állam és a világpolgár foersteri eszményképe megkívánja azt is, hogy idegen és ellenséges népek viszonyait tárgyilagosan ismertessük az iskolai növendék előtt, hogy irodalmi kincseik élvezésétől el ne zárjuk őt, végül, hogy az iskolakönyvek ismertessék meg a növendéket a világbéke eszméjével és intézményeivel is (142. l.). A fődolog azonban mégis „az összenevelés," — vagyis az egész személyiség munkábavétele, különösen pedig fontosak azok az erkölcsi gyakorlatok, melyekről fentebb szóltunk; ezek nélkül nincs jó állampolgári nevelés, mely mint látjuk, egyúttal társadalmi nevelés is. (A Foerster szellemében felfogott állampolgári nevelés azonban nem fedi a *nemzetnevelésnek* ismeretes fogalmát, mely Imre Sándortól származik; a „nemzetnevelés" ugyanis többet foglal magában, oly kellékeket, melyek az állampolgárokat egységes *nemzetté* forrasztják egybe).

A politikai egyéniségtudat azonban nem sikkad el, hanem karöltve jár Foerster követelményei szerint a köznek tett szolgálatokkal és a társadalomba való áldozatos beilleszkedéssel. Egyébiránt, hogy a közösségi szellem mily áldozatokat és személyes fegyelmezettséget kíván, azt Foerster époly élesen kidomborítja („Kifejezés, kultúra és nevelés," l. Alte u. neue Erz. 90—102 ll.), mint ahogy óv a tömegnek, a „kollektív állatnak" való meghódolástól és alárendelődéstől (157—160 ll.). Összegezve az erkölcsi nevelésről legújabban nyilvánított nézeteit, Foerster a jellemnevelésen és önuralmon nyugvó erkölcsös *egyéniség* kialakulásában látja a legnagyobb nevelői feladatot, de oly egyéniség lebeg cél gyanánt szeme előtt, aki a *vezérelvből* és a *kollektivizmusból* is törekszik megvalósítani annyit, amennyit csak az individualizmus megbír s az egész nevelés végső alapjául a *vallásos érzületet* helyezi. Arra a kérdésre tehát: van-e változás vagy fejlődés szerzőnk pedagógiai felfogásában, — azt kell felelnünk, hogy nincsen; a rendíthetetlen alapelvek a régiek, csak az új jelenségekre való alkalmazásukban láthatunk újdonságot.

DIDAKTIKAI PROBLÉMÁK.

Viszont egészen újszerűen hat Foersternek számos tétele, melyek az értelmi nevelésre vonatkoznak. Ezek a nézetek egyfelől meglepetés gyanánt hatnak arra, aki Foersterben csupán az erkölcsnevelés bajnokát látta; másfelől meglepetést jelentenek egyes tételei azért is, mert az állásfoglalásnak és ítélésnek ugyanazon érettségével, mélyről feltörő érzelmességével vannak megalkotva, mint az erkölcsi nevelésről vallott

elvei. Foerster eddigi életművének ismerője a csodálkozó érdeklődés egy nemével kíséri szerzőnket akkor, mikor az eddig nem érintett didaktika területén végez felderítő utakat és vizsgál meg olyan kérdéseket, melyek elsősorban a didaktikus szakembert és a kísérleti pszichológust érdeklik. Ilyen kérdések: a munkaiskola értékelése, az értelmi nevelés hiányosságai, a túlterhelés kérdése, a művelődés alapfeltételei, a klasszikai oktatás szükségessége stb.

Az értelmi nevelésben egyik fő kifogása szerzőnknek a mai nevelés ellen: az egyoldalú elvontságokra való rászoktatása az ifjú szellemnek, a helyett, hogy a „realizmusra" és a megfigyelésre nevelnők. Ennek az egyoldalúságnak az a veszedelmes következménye van, hogy a mai iskola növendékei minden „ésszerű" nevelés mellett is értelmi korlátoltságban szenvednek és önálló ítéletek alkotására képtelenek maradnak. „Keményen és híven megragadni a valóságot; az igazsághoz való hűség, mely a tényállásokra koncentrálódik," — ezek a célok az értelmi nevelés fő követelményei. Az egyoldalú és légüres térben mozgó idealizmust, — melynek fő megszemélyesítője Foerster szemében még ma is *Eucken*, „aki csütörtököt mondott a háborúban," — az egészséges realizmussal kívánja helyettesíteni: „realizmusra nevelni, azaz már jókor rávezetni a növendéket a konkrét és alapos megfigyelésre, és a belőle vonható körültekintő következtetés módjára," ez szerzőnk programmja. Mivel „iskoláink nem tanítják meg a növendéket gondolkozni, ellenére minden értelmi vezetésnek," azért felmerül a kérdés, miben látja Foerster a biztosítékát a helyesen vezetett értelmi nevelésnek? — Elsősorban a cserkészet nyujtotta kedvező körülményekben, melyek csakugyan a természeti „realitások" kellős közepébe juttatják a gyermeket, s így a valóság konkrét, életteljes megfigyelésére és arra vezetik, hogy úrrá legyen a környező világ felett. Tehát megint a természettel való közvetlen érintkezés az a mentő eszme, mely kivezet bennünket a szobatudományok szűk levegőjéből és vértelen idealizmusából. Ehhez járulnak: a megfigyelésre való nevelés, a tapasztalatokról való hű és igaz beszámolás („Erziehung zur Aussage"), a mindenféle hazugságtól való alapos leszoktatás és egy egészséges függetlenségre való nevelés, mely felszabadítja a növendéket a tömegtől és közvéleménytől való félelem zsarnoksága alól és átvezet az egyenes és egészséges jellem kialakulásához. (Alte u. n. Erz. 82—89. ll.)

Az értelmi nevelés ezen feladatainak pompás rajzát élvezettel követve, közvetlenül áttérhetünk a *munkaiskola* bírálatára. Az a gondolat kínálkozik nyomban a fentebbiek után, hogy Foerster a „munkaiskolát" természetszerűen nagyra kell, hogy becsülje, hiszen ez az iskolatípus épen az egyoldalú értelmi nevelésre való visszahatásból származott és épen a kézimunkával való oktatással törekszik a növendékeket a természet műhelyébe bevezetni és megfigyelésre, továbbá hűséges realizmusra szoktatni. E gondolatunk azonban csalókának bizonyul: Foersterben a „munkaiskola" törekvései csak csekély mértékben találtak kedvező visszhangra. Ha azonban közelebbről megvizsgáljuk Foerster vélekedését a munkaiskoláról, akkor hamarosan világossá válnak állásfoglalásának indítékai és fogyatékosságai. Az első hiány ott mutatkozik, hogy Foerster nem különböztet szoros értelemben vett „munkaiskola" és azon más iskolák között, melyek rokonságban állanak ugyan az előbbivel, de mégis más alapelveken nyugszanak. Már pedig ez a megkülönböztetés azért is nagyon fontos volna, mert Foerster a „munkaiskola elvének túlzásairól" beszél (A.u. neue Erz. 59—60 l.) A *Kerschensteiner*-féle, szoros értelemben vett munkaiskola más, mint a *Dewey*-é, vagy a *Bovet* és *Ferrière* „cselekvő iskolája" (école active), vagy az „alkotó munkára való nevelés" (a magyar *Lechnitzky*), vagy pedig a tanuló tevékenységét más és más változatokban felhasználó *jénai, winnetkai, daltoni* rendszerek stb. Ezen

tervezeteket ugyan sok közös szál köti össze, mégis nagy eltéréseket találunk közöttük, különösen a kézimunka jelentőségének s a „cselekedtető oktatás“ fogalmának különböző értékelése tekintetében. Egy második fogyatékossága Foerster bírálatának abban áll, hogy a cselekedtető-oktatást, úgy látszik azonosnak ítéli a „teremtő, alkotó munkára“ való nevelés elvével. A kettő között ismét el nem hanyagolható fogalmi különbség van. Harmadszor: teljesen félreérti szerzőnk a cselekedtető oktatás törekvéseit, mikor fejtegeti, hogy „minden oktatást többé-kevésbbé produktív tevékenységre vonatkoztatni veszedelmes amerikanizmust“ jelent és hogy „az ifjúságra nézve a receptív magatartásnak kell túlnyomónak maradnia“ a nevelés egész folyamán keresztül (59. l.). Abból, amit szerzőnk ehhez a sommás ítélethez hozzáfűz, csak még világosabban tűnik ki, hogy lélektani dilettantizmusa következtében nincs tisztában azzal, mit jelent a mai didaktikai törekvésekben a tanuló „tevékenysége,“ és miért harcolnak korunk legjobbjai a tanuló „passzív receptivitása“ ellen. Azt panaszolja ugyanis Foerster, hogy nagyon megfogyatkozott azok száma, kik pontosan meg tudnák figyelni a tényeket és jól tudnának róluk beszámolni (u. o.) . . . és hogy a mai nevelés külső látszatra vezet (Aussen fix und innen nix 128. l.“) épen a — munkáltatás és produktivitás elvének következményeképen. Foerster úgy véli, hogy nagyon kevés ember van „alkotásra“ teremtve; eszményképe, úgy látszik, a referáló tisztviselő. Nem tekintve azt, hogy Foerster mily károsan hatott ezen túlzóan konzervatív vélekedésével a maradi pedagógusok táborára, kik így igazolva láthatják saját mozdulatlanságukat, rá kell mutatnunk, hogy szerzőnk egyfelől összetéveszti a cselekedtetés fogalmát az alkotás fogalmával, — másfelől nem veszi figyelembe, hogy még a hasznos receptivitás sem gondolható az „öntevékenységnek“ bizonyos foka nélkül. Általában az a benyomásunk, hogy Foerster aligha elemezte mélyebben a „munkaiskola“ eljárásait és lélektani alapelveit, aligha látott ilyen iskolát *működésében*, különben gondosabban megfontolta volna ítéletét. Neki magának ajánlhatjuk azt, amit ő ajánl a pedagógiai szemináriumoknak: „kíséreljék meg a szintézist az igazságnak egymástól elszakított elemei között, vitassák meg a hagyomány és korszerűség ellentéteit, valamint a modern nézetek keretén belül jelentkező ellentétes iskolákat és elméleteket“ (60. l.).

A régebbi, a tanulók állítólagos „receptivitásán“ nyugvó tanítási rendszert szokás vádolni a tanulók *túlterhelésével*. A cselekedtető iskola többek között ezen túlterhelés ellen is irányítja a maga működését. Meglepetéssel látjuk, hogy Foerster ugyanazon lélekzetvétellel beszél a receptivitás mellett és a túlterhelés ellen (161—165 ll.) és biztosítani kívánja a szabad érvényesülést a tehetséges tanulók számára. Ezen a témakörön belül értesülünk többek között arról is, hogy maga szerzőnk is, voltaképen a munkáltató vezetésnek köszönhette ifjú korában buzgó munkakedvét, öntevékenységét és az antik irodalom iránti lelkesedését: „Két évvel az érettségi előtt, mondja (162. l.), egy új tanárt kaptunk, aki lelkesedést tudott bennem kelteni az antik világ iránt; belevetettem magamat . . . és mindent pótoltam, még a matematikával sem törődtem, hanem engedtem, hogy ebből a tárgyból úgy vonszoljanak tovább“ stb. Kérdezhetjük: vajjon nem abban áll-e a valódi munkáltató oktatás és vezetés, ha felkeltjük a tanuló érdeklődését, és azután a tevékeny munkásság szárnyára bocsátjuk? Vajjon „receptív“ maradt-e a kitűnő Foerster az antik világ megismerésében akkor, mikor lelkesedve „belevetette magát“ az addig passzív módon szemlélt s elhanyagolt tanulmányokba? De térjünk vissza a túlterhelés kérdéséhez. Foerster is elítéli ezt a visszaélést a tanuló idegeivel és intelligenciájával; a kérdést, általában s igen helyesen összefüggésbe hozza azokkal a neveléstani szempontokkal, melyeket főképen a „munkaiskola“ hangsúlyoz a túlterhelés legyőzésére: figyelembe kell venni

a tanuló képességeit és tehetségeit, továbbá érdeklődésének irányait (163. l.), ezeket az erőket lehetőség szerint mozgásba kell hozni és ezeknek a természetes játékával *önkéntes erőfeszitést* előidézni. Nagyon helyes szerzőnknek az az ajánlata, hogy a tanuló idegrendszeréhez kell mérni a tanulmányokat, az iskolát és a választandó életpályát; nem szabad visszariadni a nehéz középiskolai tanulmányok megszakításától és a tanulónak más irányba való terelésétől, ha úgy látjuk, hogy idegrendszerének nem felel meg a „nehéz" iskola. Teljes helyeslésünkkel kell találkoznia Foerster csattanósan megfogalmazott pályaválasztási elvének is: „Freier Aufstieg der intellektuell Begabten—freier Aufstieg des anders Begabten": hadd érvényesüljön szabadon a nagyobb tehetség — és érvényesüljenek szabadon a más irányú képességek is!" (164. l.). Az *értelmesség* (intelligencia) értékelése is ide tartozik írónknál (168. l.), ennek a képességnek a helyes szempontból való felfogása és értékelése a legjobb vezető elv az értelmi nevelés terén és orvosság minden túlterhelési törekvés ellen. Foerster a helyes korszerűség magaslatára emelkedve, harcot hirdet minden didaktikai materializmus, a növendék tudatába s emlékezetébe gyömöszölt minden adattudás ellen és a formális elmeművelés lelkes hívének mutatkozik: a fontos az, mondja, „ami a gondolkodást (Denkkraft) fejleszti, ami valóban alakítóan hat az intelligenciára, ami képessé teszi a növendéket a dolgok lényegének megragadására", vagyis „a központi lelki tevékenységek kifejlesztését" (169. l.) kell az oktatásban egyedül szemünk előtt tartanunk, nem pedig a szakemberek kívánalmait, kik a hirtelen megduzzadt ismeretanyag minden részletét fontosnak tartják. „Az intelligencia nevelése korunknak egyik legnagyobb és legsürgősebb feladata" (171 l.).

Foerster didaktikájának gondolatvilágában egyik legkiválóbb helyet foglalja el a *klasszikai tanulmányoknak* s e körön belül a *latin nyelvnek* pedagógiai értékelése (117—126 ll.). Kevés helyen találjuk meg a klasszikus antikvitásnak oly dicsőítését, mint szerzőnknél, aki erre a tárgyra látszik összegyűjteni ízes és fűszeres stilusának minden erejét. Felsorakoztatja a klasszikai oktatásnak minden, — különösen *Humboldt* óta ismeretes — érvét, melyeket itt most nem ismételhetünk meg; részletek nyujtása helyett s ezt a szakemberekre bízva, csupán két tétel megfontolását ajánljuk olvasóinknak. Az egyik szerint a római nép legfőbb törekvése abban állt, hogy a lehető „legjobbat és legszebbet" valósítsa meg a világ rendjében (120 l.) s ebben a törekvésében a hangsúlyt mindenütt a dolgok lényegére helyezte; innen ered az a követelmény, hogy az antik világnak ezt az ősi hagyományát, az igazi humanizmust, termékenyítő nedv gyanánt belevezessük a mai művelődésbe s az északi népeket beoltsuk a középtengeri műveltség szellemével. Most csak arra a mozzanatra irányítjuk az olvasó figyelmét, mely a római népnek a „legjobb és legszebb" világ megvalósítására való törekvést tulajdonítja. Vajjon nem eszményíti-e kissé mértéken felül Foerster a rómaiaknak a történelemből eléggé ismert képét? Ha pl. *Ferrerot* olvassuk, inkább az a benyomásunk támad, hogy a „sacro egoismo" nem a jelen évszázad olasz találmánya, hanem a régi rómaiak legfőbb vezető gondolata. A görögökről pedig ismeretes, hogy filozófusaik adták ugyan meg a mai etikánknak a legfontosabb alapgondolatait, a görögség a maga egyetemlegességében azonban az eszteticizmusnak és bizonyos immoralizmusnak ősképe volt. Foerster maga is sürgeti a klasszikus tanulmányoknak a kereszténység szellemével való egyesítését. — A másik tétel, melyet itt szintén csak érintünk, a latin nyelv logikai, — formális művelő erejére vonatkozik. Foerster azon sorai, melyekben a tételt kifejti, a legszebbek közé tartoznak egész művében. „A latin nyelv a helyes és jól rendezett gondolkozásnak olyan nevelője, melyhez fogható nincs ezen a földön . . . nevelő

ereje minden mondatának gyökerességében és következetességében van: minden mondata az egyszerű és világos tényállásból indul ki; semmi sem lebeg itt a levegőben; a fődolog mindig a főhelyen van, minden viszonylat világosan el van rendezve . . . e nyelvben minden férfias és a dolgok beosztását, világos szétválasztását és megingathatatlan rangsorozatát mutatja" (118. l.). Ezen szép fejtegetések maguk is a latin stílus sajátosságaival hatnak. Felmerülhet azonban az a kérdés, vajjon más nyelvek (pl. a francia, vagy a magyar) nem tartalmazzák-e ugyanezeket a sajátosságokat és nevelő erőket? Továbbá lélektanilag nem első-e az anyanyelv és annak értelmező kategóriái? Kérdezhetjük továbbá: a kisérleti lélektan vizsgálatai (pl. az amerikai *Thorndike*-éi) mennyiben erősítik meg a lelkes filológusoknak a többé-kevésbbé nyers tapasztalásból vont állításait? — Oly kérdések ezek, melyek további elemzése messze elvezetne e tanulmány eredeti céljától. Mindenesetre szívesen beleegyezünk mi is, a mai nemzedék pedagógusai, Foersternek hő óhajába és jövendölésébe, mely *„egy új, humanisztikus korszakot"* helyez kilátásba.

Tanulmányunkat ezzel a reménnyel és óhajjal fejezzük be mi is, annál is inkább, mert valóban: „az igaz egyetemes emberség kultúrája nélkül a technikának és tudománynak mindenféle vívmányai szükségképen és menthetetlenül a pusztán anyagi érdekek és fékevesztett indulatok szolgálatába esnek" (123. l.). Az emberiség s a nevelés jelen pillanata eszmélkedésre *indít*. Nem fenyeget-e bennünket is az a veszély, hogy a mai s a következő nemzedék anyagi érdekek és fékevesztett szenvedélyek zsákmányává lesz? A nevelés elmélkedőjét s a gyakorlati embert egyaránt felemeli, elmélkedésre s lelki megtisztulásra vezeti az olyan író, mint *F. W. Foerster*, ki mély kereszténységével és egyetemes emberiességével megint egyszer kiállott oda, ahol a szellemek útjai keresztezik egymást és az értelem és erkölcs szavát kiáltotta bele az emberek lelkiismeretébe.

Várkonyi Hildebrand.

Alsó- és középfokú iskolák az új Németországban*

A nemzeti szocialista párt uralomrajutása óta a német birodalom nevelésügye nagy átalakuláson ment át. A fejlődési folyamat nem fejeződött ugyan még be, de így is érdekesnek és hasznosnak mutatkozik a magyar nevelői világgal megismertetni a Harmadik Birodalom újításait, ez alkalommal az alsó- és középfokú iskoláztatás terén.

Az eddigi intézkedések azt mutatják, hogy a nemzeti szocialista pártnak az uralomrajutáskor nem volt részletesen kidolgozott reformtervezete az oktatás és nevelés újjáalkotására. Kétségtelen azonban az, hogy az összes intézkedések alapja közös: a közösségi életre nevelés gondolata. Az új irány először is a nevelés két eleven tényezőjét: a nevelőket és az ifjúságot igyekezett magának megnyerni s csak azután került sor az iskolákra. Ezért mi is a tanítóságra és az ifjúságra vonatkozó újításokat ismertetjük s azután következnek az iskolák igazgatására, a

* Ez az ismertetés Hans Wenkenek az Erziehung c. folyóirat IX—XI. (1933/34, 34/35, 35/36) évf.-ban megjelent: Die pädagogische Lage in Deutschland c. beszámolói alapján készült.

tanítás reformjára és az egyes iskolafajok átalakítására vonatkozó rendelkezések.

Nevelők. A nemzeti szocialista állam iskoláiban csak az taníthat, aki elfogadta a nemzeti szocializmus világnézetét. Igy a tanítóság beszervezése a pártba volt az első feladat. Ezt a feladatot a nemzeti szocialista tanítószövetség (NSLB.) vállalta. Ez a szövetség a totalitás elve alapján magába gyűjti az összes nevelőket a népiskolai tanítóktól az egyetemi tanárokig. A tanítói és tanárszövetségek, egyesületek beolvadását a NSLB-ba megkönnyítették azzal, hogy a vagyonátírási illetéket nem követelte az állam. A totalitást azonban nem sikerült megvalósítani, mert a NSLB mellett megalakult a Deutsche Erziehungsgemeinschaft (DEG), a német nevelői kar szakegyesülete, amely mellett a NSLB. a tanítóság világnézeti és politikai egyesülése a nemzeti szocialista párt keretén belül.

A NSLB. kerületi hivatalai szervezik a nyári világnézeti tanfolyamokat, a végzett, de még régi szellemben nevelt fiatal tanítók és tanárok politikai iskolázását. Ezeken a kurzusokon elsősorban az őstörténetben, az átörökléstanban, fajismeretben, egészségtanban, biológiában és néprajzban képezik tovább a résztvevőket munkaközösségek és tábori élet keretei között. Mert az új nevelőnek át kell élni azokat az új nevelőformákat (munkaszolgálat, tábor), melyeket a nemzeti szocializmus az iskolákba is át akar ültetni.

*

Az ifjúság politikai iskolázását és világnézeti átformálását a Hitler-Jugend (HJ.) végzi. A HJ. mint a nemzeti szocialista párt ifjúsági szervezete már az uralomrajutás előtt szerepet játszott az iskolák életében, a hatalom átvétele után pedig az egyetlen ifjúsági szervezet lett. 1933 júniusában Hitler Baldur von Schirachot nevezte ki a birodalom ifjúsági vezérévé. Mellette tanácsadó szerepet tölt be az ifjúsági tanács, melyben a régi ifjúsági egyesületek egy-egy képviselője foglal helyet. Ezt a tanácsot eddig azonban még egyszer se hívták össze. Mert a HJ. felszívta azóta magába az összes ifjúsági szervezeteket, a munkás és felekezetieket is a katolikusok kivételével. A katolikus ifj. egyesületek önállóságát a pápával kötött konkordátum is védi, de megnehezíti a helyzetüket az, hogy mivel tagjai nem lehetnek a HJ. tagjai is, lassan népi és nemzeti szempontból izolálódnak. A HJ. jogosult ugyanis egyedül az állampolgári, a népi közösségi életre való nevelésre s így a kat. szervezetek tagjai mintegy kirekesztik magukat a nemzet életéből. Ujabban ugyan megengedték, hogy a katolikus ifjúsági egyesületek tagjai is résztvehessenek mint vendégek a HJ. ülésein, táborozásain a nemzeti szocialista világnézettel való megbarátkozás céljából, de nyilvánvaló, hogy előbb-utóbb dönteniök kell.

A HJ.-nek kezdetben a szerda és szombat délután állott rendelkezésére, az iskolai hatóságokkal történt összeütközések miatt később félreérthetetlenül rendezték a HJ jogi helyzetét az iskolával és családdal szemben. A birodalmi nevelésügyi miniszter úgy rendelkezett, hogy a hét első öt napja az iskoláé, a hetedik a családé, a hatodik a szombat pedig az állami ifjúságé (Staatsjugendtag), vagyis a HJ-é, mely az állam

egész ifjúságát magában foglalja. A szombatot a HJ. kirándulásra, sportolásra fordítja, míg azok a tanulók, kik nem tagjai, összevont tanítás keretében a nemzeti szocializmus gondolatvilágával ismerkednek meg, kézimunka és testnevelési órákon vesznek részt. A szombati kiránduláson egyelőre csak a 10—14 évesek vesznek részt (Jungvolk), a felsőbb osztályokból csak a kisebbek vezetői. De mindig jobban kiszélesítik a 14—18 évesekre is, sőt pl. Danzigban a népiskolát végzetteknek is részt kell venni. A szombaton kívül még a szerda este áll a HJ. rendelkezésére, amikor is az Otthonban képezik őket.

A HJ-ben folyó munka szemléltetésére álljon itt a foglalkozás anyaga:

A kisebbeknél az 1. évben a vezérhez való személyes vonatkozások megszilárdítása, a vezér életpályája; a 2. évben a német nép jellembeli értékei; a 3. évben a német népi közösség átélése (németség a külföldön, tipikus történelmi példák); a 4. évben egybefonódás a nemzeti szocialista mozgalommal, a párt története. A nagyobbak (15—18) részére: az 1. évben a vezérnek mint politikai katonának a bemutatása (küzdelme a német területért, fajért); a 2. évben a német közösségi élet, a vezér építő munkaterve, Németország és a világ, a nemzeti szocializmus, mint a német ember történelmi akaratának veleje; a 3. és 4. év ismétlés.

A politikai és jellemnevelés mellett a testnevelés foglalja el a főhelyet. Mindenkinek törekedni kell teljesítményérem megszerzésére. A HJ. állandó célkitűzései mellett évenkint újabb-újabb részletfeladatot is igyekszik megvalósítani. Igy az 1934. év az iskolázás éve volt, az uralomrajutás után beözönlött nagy tömeg világnézeti átformálása. 1935-ben az iparos és munkásifjúság hivatásbeli továbbképzését vállalta magára. Nem pótolni akarták a megfelelő szakiskolákat, hanem az érdeklődőknek alkalmat adtak a továbbképzésre. A szabad idő helyes és okos felhasználását jelenti ez, de a szelekciót is szolgálja, mert így elősegíti a legkiválóbbak kiválasztódását. Az 1936. év a totalitás jegyében továbbépíti az ifjúság szervezeteit. Minden 10—14 éves gyermek köteles belépni a birodalmi ifjúság szervezetébe (a HJ. csak önkéntes jelentkezőket vesz fel), de ezt a szervezetet a HJ. vezeti és a legjobbakat átveszi a maga kötelékébe. A HJ. feladata a párt számára megteremteni az utánpótlást az ifjúság soraiból. Senki se lehet vezető az államban és a pártban, aki a HJ. iskoláján át nem ment. Ifjúsági vezetők képzésére megalapítják a müncheni, braunschweigi és berchtesgadeni birodalmi akadémiát. Ezekbe csak valamely HJ. egységben töltött 4 évi vezérség után vesznek fel.

A föntebb említett hivatásbeli továbbképzés egyik megnyilvánulása a HJ. azon törekvésének, mely a hivatásbeli kiképzést új törvénnyel akarja szabályozni. A hivatásbeli kiképzésnél is a nevelés gondolatának kell érvényesülni. Ennek a kérdésnek a részletes ismertetése azonban már nem tartozik ide.

Az iskolák vezetésében a vezérelv a nagyobb hatalom, de nagyobb felelősség elve érvényesül. A többosztályos népiskolák és a középsőiskolák (6 osztályos polgári) igazgatásában ezt úgy valósították meg, hogy az iskola igazgatója (rektor, főtanító) ezentúl teljes felelősséggel

vezeti iskoláját. Az iskola külső és belső rendjéért, a felsőbb utasítások betartásáért, a nemzeti szocialista szellemi nevelés megvalósításáért egyedül ő felelős. Ő a szolgálati elöljáró, minden az ő kezén megy át. A tanítók mellette állanak ugyan tanácsaikkal, de egyedül ő dönt. A tanítók hatásköre így csökkent az iskolavezetésben, növekedett ellenben az ő felelősségük is a saját tevékenységi területükön: a tanításban és nevelésben. Az igazgató példaként álljon a tanítók és tanulók előtt a nemzeti szocialista világnézet megvalósításában és bizonyítsa be vezéri képességeit a vezető helyen.

Megszüntették a régi szülői tanácsokat, helyükbe az iskolaközösségek (Schulgemeinschaft) léptek. A tanítók és a szülők együtt alkotják a közösséget, melynek feladata az új nevelés célkitüzéseit a nyilvánossággal megismertetni, az iskola berendezését önkéntes adományokkal javítani, az összes nevelők közösségérzetét növelni, iskolai ünnepélyeket, kiállításokat rendezni, nevelési kérdéseket megvitatni, stb.

A vezér elvet és az állam fokozottabb befolyását érvényesítették a községek iskolaügyeinek a vezetésében is. Eddig bizottságok, az iskolakiküldöttek döntöttek többségi szavazattal ilyen ügyekben is. Ezentúl a városokban a polgármester az egyedül felelős döntő tényező, mellette csak véleményező és tanácsadó szerepet töltenek be az iskolatanácsosok (1—2 tanító, egy községi tanácsos, az iskolafelügyelet és a HJ. vezetője által kijelölt polgárok, a plébános). A községben nem a bíró, hanem egy külön helyi iskolaelöljáró az illetékes, aki természetesen sokszor azonos a község vagy az iskola vezetőjével.

A Harmadik Birodalom iskolapolitikájának természetes folyománya a magán előkészítő osztályok és iskolák (a nyilvános népiskolák alsó tagozatának megfelelő, középiskolára előkészítő iskolák) megszüntetése. Minden egészséges német gyermeknek nyilvános népiskolába kell járni — hangzik az indokolás — mert ez a közös nemzeti szocialista nevelő. Az intézkedés éle a felekezeti magánelőkészítők ellen irányul, hiszen a magániskolák legnagyobb része felekezeti felsőbb leányiskolára előkészítő volt. A tanulókat könnyen el tudják helyezni a nyilvános népiskolákban, a tanerőket és az iskolatulajdonosokat pedig kártalanítják, ha a közoktatásügyi és pénzügyi országos hatóságok kedvezően véleményezik. A tanerők egy részét különben a községek és az állam is átveszi, amennyiben politikailag megbízhatók. Nem vonatkozik a feloszlatás a zsidó előkészítő iskolákra és családi és magán korrepetáló iskolákra.

A szorosan vett iskolai munka, a tanulmányok rendjét érinti a vidéken töltendő év (Landjahr) bevezetése. 1934-ben Poroszországban próbálkoztak vele, majd 1935-től kezdve a birodalmi nevelésügyi miniszter kiterjesztette az egész birodalomra. A vidéki év a 8. népiskolai osztály elvégzése után következik, áprilisban kezdődik és 8-9 hónapig tart. Célja: a városi ifjúságot visszavezetni a falura. A nemzeti szocializmus felfogása szerint a város egymagában életképtelen. A XIX. és XX. század nagy ipari fellendülése elvonta a földtől a német embert s ezzel talajtalanná tette. A nevelés feladata az ifjúsághoz közelebb hozni a német földet, a német parasztot, tehát ki kell vinni a városi ifjúságot a falura, vidéki otthonba, táborba, paraszt családokhoz és megis-

mertetni vele a falusi életet. Itt megtanulják becsülni a paraszt munkáját, megerősödnek testileg is, talán többen kedvet kapnak a falusi élethez s megkezdődik az annyira kívánatos reagrárizálódás. Az elgondolásnak megfelelően a zsúfolt ipari vidékekről (Westfalen, Rheinland, Oberschlesien, Groß-Berlin) viszik a tanulókat az u. n. tápláló provinciákba (Keletporoszország, Pommern, Hannover, Schleswig-Holstein).

A vidéki év nem a szokott értelemben vett iskolai tanulóév. Gyakorlati mezei munka és testedzés áll az előtérben. A politikai iskolázás eszközei: az otthonok önkormányzata és önellátása, mezei sport, menetelések, földművelés, iparosmunka. Az elméleti órákon honismeret, történelem és fajismeret a főtárgyak.

Az első év kedvező eredményt hozott. Nehézséget okozott ugyan a megfelelő vezetők kiválasztása és kiképzése, s a parasztok is húzódoztak kezdetben az elkényeztetett városi ifjúságtól, de a második hónapban már jól ment a munka és a végén sok gyerek akart inkább falun maradni. 1934-ben 22.000, 1935-ben 31.000 tanulót küldtek vidékre.

A vidéki év és a tanítók nyári továbbképzése, táborozása miatt volt szükség az iskolaév új beosztására. Meghagyták a hármas tagolást és a tavaszi évkezdést (a vidéki év, munkaszolgálat, a földműves munkája, is ekkor kezdődik). Így a középső tartományokban az első harmad ápr. 8-tól július 8-ig, a második aug 17-től dec. 23-ig, a harmadik jan. 6-tól márc. 22-ig tart. Az évi szünetek összege 85 nap. A keleti tartományokban a nyári szünet előbb, a nyugatiakban később kezdődik, de mindenütt 40 napig tart.

*

A tanítás reformja nem egyes iskolatípusok teljes tantervváltoztatásával, ill. új típusok felállításával kezdődött, hanem a nemzeti szocialista világnézetet legjobban kifejező tudományágak bevitelével az iskola tananyagába. Először is az átörökléstannak és a fajismeretnek szorítottak helyett. Nem külön tárgyként tanítják őket, hanem azoknak a tantárgyaknak az anyagában, ahol erre mód kínálkozik (biológia, történelem, földrajz irodalom). Az új stúdiumok célja a fajok és átöröklés szerepét bemutatni a népek, elsősorban a német nép életében, felelősségérzetet ébreszteni a tanulóban a nép egészsége, büszkeséget a német nép, az ősök iránt és buzdítani őket a német fajtisztaság erősítésére.

A tantárgyak közül a történelemnek kell megváltoznia. A bajor kultuszminisztérium a következő utasításokat adja a történelem tanításához: csak a nagy fejlődési vonalakat és nagy egyéniségeket kell tanítani a faji és vezér-gondolat faji kiemelésével, a történelmi események a német népi tér és német kultúra egymáshoz kötöttségének éreztetésével. A történelmi tények értékelése nemzeti szocialista szemszögből történik.

Érdekes, hogy az új szempont még a vallástanításban is érvényesül: Krisztust mint hősi harcost kell tanítani. (Ugyanezt a gondolatot valósítja meg költői alakban Heliand, a középkori vallásos-nemzeti alnémet eposz.) A német népi érdekek és német kultúrteljesítmények

megbecsülését célozza 2 intézkedés: az abc-és elemi iskolai tankönyvekben tilos az antiqua-betű, vissza kell térni a gót betű írásra, az alnémet területeken pedig fokozottabb mértékben tanítják a alnémet dialektust. Egységes alnémet helyesírás-szabályzatot készíttet a minisztérium, hogy a alnémet népi szövegeket és írókat hatásosabban taníthassák az iskolákban.

Az anyanyelvi oktatás keretében nagyobb súlyt helyeznek az élőszó gyakorlására. Minden tárgy tanára köteles ügyelni arra, hogy az összefüggő hosszabb feleleteknél a tanuló helyesen elrendezett anyagot világos, tárgyias, rövid, határozott fogalmazásban tudjon előadni. E rendelet hátterében nyilvánvalóan ez a gondolat áll: a pártban, a politikai életben szükség van olyan emberekre, akik értelmesen és hatásosan ki tudják fejezni magukat szóban is s így tömegek vezetésére alkalmasak.

Az eddig felsorolt intézkedések a tanítás reformját illetőleg világosan mutatták összefüggésüket az új irány gondolatvilágával, vannak azonban olyan gondolatok is, melyeket az élet fejlődése, a XX. század ujabb eseményei vittek bele az iskola tananyagába s így más államokban, nálunk is, szóba kerültek. Ilyen a repülés és légvédelem, a forgalmi rend, a helyes közlekedés, a természetvédelem gondolata. Jellemzőbb azonban a német iskolákra, hogy ott állandóan ébrentartják a gyarmatok fontosságának és a külföldön, határterületeken élő németség problémáit. Jellemző az is, hogy az ifjúság külföldi levelezését is a népi eszme szolgálatába állitották. Nem az idegen nyelv gyakorlása a főcél, hanem az, hogy a tanuló szeretetet, megértést ébresszen a partnerében a német nép iránt. Érezni kell a tanulónak, hogy idegen barátjával mint a német nép képviselője áll szemben. Ezen felül az idegen nép megismerésével saját népét is jobban meg fogja ismerni, tehát az általános béke gondolatát is szolgálja. A kimondott politikai propagandát kerülni kell, már csak ezért is nagyobb ellenőrzés alá kerül a levelezés.

Végül mint utolsó csoportot, bemutatjuk azokat az újításokat, melyek egy-két iskolatípus egész tantervére kiterjeszkednek vagy új típus megterermtését célozzák.

A hamburgi népiskola tantervének célkitűzése így hangzik: „Északi fajtájú német népi embereket akarunk nevelni hanzai vállalkozó kedvvel és erős Istenhittel. Népi embereket, akik nemcsak vérszerint és szülőföldjük szerint, hanem lelkileg és szellemileg is a családban és a házában gyökereznek és belenőnek a népközösség életébe, történelmébe, kultúrájába, talajába; politikus embereket, akik a harmadik birodalmat tettel előreviszik, mint harcosok a vezetőségben, a csapatban és bajtársak között és mint életrevaló munkások a táborban, a hivatásukban és osztályukban." A népi és politikai világnézet felépítésére szolgálnak a következő tantárgyak: hittan, német, történelem, földrajz és biológia. A világnézet zártsága érdekében össztanítás (Gesamtunterricht) van, mely az alsófokon a honismereten alapszik, a felsőfokon pedig minden szakban a német nép történelmi és jelen valóságából indul ki és azon politikai sorskérdések tárgyalásába torkolik, melyeknek megoldása a jelen és jövő németség feladata. Igy például a történelem tanításában a német nép és birodalom keletkezését kell megmagyarázni (nagynémet koncepció)

a faj és táj összefüggése alapján. A biológia az embertanból, családismeretből, átöröklés- és egészségtanból induljon ki és német fajismerettel és népességi politikával záruljon.

Tanítási módszerül a fegyelmezett tanulóiskola egyesítését ajánlja a munkaiskola módszerével. A tanító erős kézzel vezet, de egyéni munkát enged, a munkakedv époly fontos mint a munkateljesítmény.

A középiskolák reformja még egészen kezdeti stádiumban van. 1934 végén Rust birodalmi nevelésügyi miniszter kijelentette, hogy az új középiskola a mai Aufbauschule-hoz fog leginkább hasonlítani s vidéki kisváros a legmegfelelőbb talaja. A humanisztikus gimnáziumot is megtartja, de nem maradhat továbbra élettől elvonatkoztatott filológusiskola, hanem igazi görög értelemben vett gimnázium lesz, ahol atlétákat nevelnek, a legmagasabb képzettséget nyujtják a legtehetségesebbeknek, a legnagyobb teljesítményre képeseknek a test harmonikus kiképzése mellett.

Az új középiskola körvonalai mutatkoznak több azóta megjelent intézkedésben. Igy 1937-től minden fiúközépiskolában az angol lesz az első idegen nyelv, kivéve az olyan városok fiúgimnáziumait, ahol több középiskola van. A bajor kultuszkormány rendelete szerint a vallástan, német, történelem, biológia és testnevelés a főtárgyak, melyek a szombati sport- és kirándulónap miatt nem rövidülhetnek meg. A középiskola céljának a szellemi iskolázottságot tekinti, a tananyagot tehát lehet rövidíteni, mert nem a részletek a fontosak. Az Aufbauschule vagy Oberschule célkitűzéseit, tantervét is a bajor kultuszkormány igyekszik először tisztázni. Ezt az iskolafajt a megszüntetett tanítóképzők helyébe ajánlja tanítói pályára készülőknek, akik ennek elvégzése után a tanítóképző főiskolára kerülnek. Az Aufbauschule első osztályába a népiskola 7. osztályának elvégzése után veszik fel a tanulókat és 6 év alatt képezik ki. Végbizonyítványa a többi teljes középiskola érettségi bizonyítványával egyenrangú. A tananyaga gyakorlatiasabb és erősen nemzeti szocialista szinezetű. Főtárgyak: német, történelem, földrajz, biológia, rajz, zene, testnevelés. Az első idegen nyelv az angol (az 1. osztálytól, a 6 osztályban összesen 20 óra), a második a latin (a 3. osztálytól, összesen 16 óra).

Új iskolatípust létesített a minisztérium a nemzetpolitikai nevelőintézetekben. Ezek politikai vezetőket képeznek erős jellemek nevelésével, nagy testi teljesítmény követelésével közösségi nevelő formákban. A miniszter indokolásában kifejti, hogy a történelem legnagyobb teljesítményei a közösségre nevelő intézményekből nőttek ki (katolikus egyház, szerzetesrendek). Ahogy a kadettiskolák katonai vezetőket neveltek, úgy fogják ezek az iskolák a politikai élet vezetőit kitermelni. A szász kultuszminisztérium rendeletéből megtudjuk, hogy ezekbe a nevelőintézetekbe is 13 éves korában veszik fel a különösen tehetséges tanulókat minden társadalmi osztályból s 6 év alatt képezik ki őket a nemzeti szocialista állam tudatos tagjaivá. Ezek az intézetek fogják megmutatni, hogy a nemzeti szocialista elvek alapján mintaszerüen lehet tudományos munkára is előkészíteni.

Ahogy az új fiúiskola népét szolgálni, engedelmeskedni és paran-

csolni tudó éptestű, erős jellemű német férfiakat akar nevelni, úgy a leányiskolák is sajátosan női célt tűznek ki: vissza akarják vezetni a német nőket eredeti hivatásukhoz, jó feleséget, anyát és háziasszonyt akarnak nevelni belőlük. Ezért lehetőleg el kell tanácsolni a lányokat az akadémiai pályáktól (a főiskolára bocsátottaknak csak 10 %-a lehet leány) és a kimondottan nőies foglalkozásokra előkészíteni (tanítónő, családgondozás, népjóléti munka, háztartási iskolák, népművészet stb.) Ilyen nőies munkakörökre készít elő két új leányközépiskola: az egy és hároméves felsőleányiskola és a nemzeti szocialista leányiskola.

A hároméves felsőlányiskola (6 osztályos polgári iskola, vagy teljes leányiskolák 6. osztálya után) elsősorban a háztartási szakokban ad elméleti és gyakorlati képzést s jövendő tanítónőknek, gazdasági szaktanítónőknek, kereskedelmi iskolai tanárnőknek ajánlható.

A népgondozásra előkészítő nemzeti szocialista leányiskolák tantervében az egyik cél a nemzeti szocialista világnézet és életfelfogás beidegzése, a másik pedig a népgondozás minden ágában való jártasság elsajáttítatása (egészségápolás, első segélynyújtás, helyes háztartásvezetés, család-, csecsemőgondozás, népközösségek életének irányítása stb).

A középiskolában életbeléptetett újítások közül utolsónak hagytuk a szelekció új irányelveit. Németországban 1920 óta époly zsúfoltak a középiskolák és egyetemek, mint nálunk. Ott is a főiskolák védekeztek ellene előbb a mi numerus clausus-unkhoz hasonló formában: az érettségizettek közül kb. csak 30—40 % kapta meg a főiskolai tanulmányokra is képesítő érettséget (Hochschulreife), 1934-ben pl. 40.000-ből 15.000. A kiválogatásnál a szellemi érettségen kívül a jellembeli értékeket és nemzeti megbízhatóságot is figyelembe vették.

Ez az intézkedés azonban csakhamar fölöslegesnek és tökéletlennek bizonyult. Fölöslegesnek, mert még a főiskolai tanulmányokra jogosultak se mentek mind főiskolákra, de tökéletlennek is, mert nem vette figyelembe az iskolák közötti nívókülönbségeket és így nem a legjobbak kerültek a főiskolára. Ezért eltörölték és új szelektálási tervet dolgoztak ki, mely a kiválasztást már a középiskolai tanulmányok folyamán sokkal alaposabban elvégzi.

E szerint a kiválasztás már a középiskolába lépésnél megkezdődik. A népiskola tanítója véleményt ad minden középiskolába lépőről és ez az írásbeli és szóbeli felvételi vizsga mellett döntő befolyású. Ezért pontos és részletes utasítást kaptak a tanítók a bizonyítvány pótlékának kitöltésére. Jellemezni kell a gyermek felfogó és megfigyelő, megkülönböztető, összehasonlító és szabályszerűséget megállapító képességét, képzelelét, munkatempóját, nyelvi kifejező készségét stb. A szász kultuszminisztérium kérdőíveket töltet ki a fellépő tanuló testi, szellemi és jellembeli tulajdonságainak jellemzésére. Például a jellembeli tulajdonságokra vonatkozólag a következő kérdésekre kell válaszolni: érzület és érzelmi beállítottság, törekvés, temperamentum, tartás és fellépés, viselkedés és a közösségben elfoglalt helyzet. Az utolsó kérdésre a következő jelzőkkel lehet válaszolni: bajtársias, szolgálatkész, tapintatos, őszinte, titoktartó, közösségi formákba beilleszkedő, jólnevelt, szeretetreméltó.

vezető, önző, kíméletlen, hazug, nem becsületes, elutasító, szófogadó, szives, udvarias, neveletlen, fegyelmezetlen, ellenkező.

A tanítói véleményen kívül melléklendő a hatósági orvosi bizonyítványa. Az örökölt betegségekkel terhelteket nem veszik fel a középiskolába.

Aki a középiskola első osztályát nem tudja elvégezni, nem folytathatja tanulmányait. Három év mulva azonban újra jelentkezhet és sikeres vizsga után a 4. osztályba léphet.

Újabb erős szelekció van a felsőfokba, a 7. osztályba lépésnél. Aki a 6. osztályt nem tudja elvégezni egy év alatt, nem léphet feljebb.

A szelekciónál a szellemi érettség a döntő, nem pedig a tananyag mennyiségi tudása. Az erkölcs, bajtársiasság, közösség, fegyelem, becsület ellen vétőket el kell távolítani.

A középiskolai bizonyítványban is van szavakban kifejezett általános ítélet a testi, jellembeli és szellemi képességről. A teljesítmények elbírálásánál kiegyenlítést ir elő a rendelet: ha a szellemi képességek gyengébbek is, testi és jellembeli jó tulajdonságok (vezértehetség) kiegyenlitik és feljavítják az általános osztályzatát. Ellenben jó szellemi eredmény se pótolhatja a testi és főként jellembeli gyengeséget.

A tehetségesek kiválasztását szolgálja az új tandíjrendelet. A magyar viszonyokhoz mérten nagyon magas tandíjat (évi 240 M.) nem szállítja le, mert az csak a középiskolába nem való elemek számát szaporítaná, növeli ellenben az ingyenes helyek számát (15 %-ról 20 %-ra) s elnyerését kiváló szellemi képességekhoz köti.

Ismertetésünk végére értünk. Szólni kellett volna még a hivatásra előkészítő iskolákról, a paraszti iskolázásról, a népművelésről, az ifjúsági jogrendszer kiépítéséről, de ezek nem tartoznak szorosan a szokott értelemben vett nép- és középiskolákhoz s ismertetésük nagyon is szétágította volna cikkünk amugy is laza kereteit. Az említettekről és a főiskolák újjáépítéséről egy-egy újabb cikk feladata lesz beszámolni.

Wenk Endre.

Tanítási vázlatok a népiskolában

Mióta a 7000-1935. eln. sz. rendelettel kiadott „Utasítás“ 9. §-a a tanítási vázlatokat a népiskolában kötelezővé tette, ez a kérdés a nevelésügyi folyóiratok és nevelésügyi értekezletek állandó témája és műsorszáma. A kérdés pedig minden esetben nem az, hogy „miért?,“ hanem az, hogy „hogyan?.“ A „miért“-re a felelet minden esetben az, amivel az Utasitás a rendelkezést megokolja, t. i.: „Az előkészületnek irásban való megrögzítése biztosítja egyedül, hogy a tanító nem készületlenül megy tantermébe.“ Bár egyes nyilatkozatok[1] azt mutatják, hogy úgy a

[1] „Érzelmek a szakfelügyelettel kapcsolatban“ c. cikk „. . . agyonvédik az irásbeli előkészülést, az irásbeli vázlat készítését. Igen, mert a tanitói lelkek borongása valahogy ráül a szerzők lelkére, mert megint a tanitóság megkérdezése és véleményének figyelembevétele nélkül csináltak valamit“. (Tanítók Lapja 1936. 5. sz.) „Nyiltan meg lehet mondani, hogy az ország tanársága vegyes érzelmekkel fogadta ezt az intézkedést, bántotta, hogy nélküle — róla határoztak és befejezett tények elé állitották“. (Nevelésügyi Szemle 1937. 1. sz.)

tanítóság, mint a tanárság szerint a „miért"-hez is szó fér. Ha meggondoljuk, hogy a népiskolai munka az utolsó 10—15 évben, de különösen az új tanterv megjelenése óta milyen nagyot fejlődött, ha nézzük a tanítóság lelkes munkáját és az elért eredményeket, továbbá az utolsó idők hatékony és gondos iskolafelügyeletét — amely a felekezeti iskoláknál két oldalról is jelentkezik — lehetetlennek látszik, hogy a tanító munkáját készületlenül lássa el. S nem csodálható, hogy az a feltételezett előzmény — melyből az Utasítás idevonatkozó rendelkezése is fakadt —, hogy t. i. a tanítók egy része még mindig készületlenül megy tantermébe, a tanítóság önérzetét és érzékenységét bántja.

Ezektől eltekintve azonban — az idézett cikkeket is beleértve — abban mindenki egyetért, hogy a leglelkiismeretesebb egyéb előkészület mellett is, az írásba foglalt tanítási vázlat a tanítói munkát még nyugodtabbá, tudatosabbá és eredményesebbé teszi, tehát hasznos és célravezető, ezért meg kell csinálni. Ez igaz. De az is igaz, hogy ez több, kevesebb, sőt néhol leküzdhetetlennek látszó munkatöbbletet jelent. Illetve, hogy azzá vált-e, az teljesen azon fordul meg, hogy a vázlatok rendeltetését ki, hogyan fogta fel és az eddigi vázlatait ennek megfelelően hogyan készítette.

Ezzel elérkeztünk célunkhoz, annak a fontos kérdésnek megbeszéléséhez; hogyan készítsük vázlatainkat, hogy az rendeltetésének megfeleljen?

Ezt a kérdést ontotta a „levelesláda" az azóta rendezett tanítói továbbképző tanfolyamokon és gyüléseken és ezzel foglalkoznak a „Néptanítók Lapja" 1936. 19-20-21 és 22. számaiban közölt, „A tanításra való előkészülés és vázlatkészítés" című folytatólagos cikkek is. A cikkek illusztris írója a tapasztalatok során mindjárt az elején megállapítja: „Tagadhatatlan, hogy a vázlatok leírásával a rendelet megjelenése után több helyen túlzott kívánságok és szertelenségek történtek, amelyeknek következménye az lett, hogy a lényeg, az előkészülés, átsiklott a vázlatkészítésre, a vázlatok leírásának mikéntjére." Aztán kimerítően bemutatja a tanításokra való előkészület széleskörű és mindenre kiterjedő munkáját, ami természetesen az egészben a legfontosabb. A gondolatokban gazdag és minden oldalról megvilágított előkészület után 4 vázlatmintát is közöl. 1. Olvasás-írás: „A horogvonal ismertetése", 2. Olvasás és olvasmánytárgyalás: „Temetik a pintyőkét." 3. Helyesírás és nyelvi-magyarázatok: „A felszólító és feltételes mód nehezebb helyesírási esetei." 4. Fogalmazás: „A mi utcánk." Kár, hogy a cikkek tovább nem folytatódtak — pedig a tanítóság nagyon várta — és a népiskola egyéb tárgyaiból nem kaptunk hasonló vázlatmintákat. A többi tárgyakkal kapcsolatban talán még világosabban előrekerültek volna azok a kérdések, amelyeknek megbeszélését tűztük ki feladatul. Így most ezeknél a kérdéseknél csak az említett négy vázlatra támaszkodhatunk. A kérdések megbeszélése céljából kettőt legyen szabad idéznünk.

„Horogvonal"

Előkészítés.

a.) Az érdeklődés felkeltése: szemléltetem a horgot s ezzel kapcsolatban a

horgászásról beszélgetünk, miközben rajzolom a horgászó gyermeket.

b.) A rajzból kiemelem a horgot s nagy alakban lerajzolom.

c.) Célkitűzés: — Rajzoljunk mi is horgot!

Tárgyalás.

a.) A horogvonal alakjának szemléltetése és húzási módjának megfigyeltetése:

1. rajzoltatás a levegőben nyitott szemmel;

2. rajzoltatás a levegőben csukott szemmel;

2. rajzoltatás a padon mutatóujjal.

b.) A horogvonal íratása a nagy táblán.

1. Az írás módját irányjelzéssel szemléltetem a nagy táblán előbb nagy, majd mindig kisebb alakban, végül a megfelelő vonalközben.

2. Néhány gyermekkel a nagy táblára íratom. A gyermekek írását közösen megbeszéljük, esetleg javítjuk.

c.) Íratás az iskolában:

1. Egy horogvonalat a megfelelő vonalközbe irányjelzéssel íratok. Minden gyermekét megnézem. Egyéni javítások.

2. Több horogvonalat íratok először irányjelzéssel, majd irányjelzés nélkül. Ha több gyermek hibázna, közös szemléletismétléseket nyujtok.

Begyakorlás.

a.) A gyermekek önállóan írnak egy sor horogvonalat.

b) Jobbra dülő és horogvonalakat váltakozva íratok.

c.) Horgászó gyermeket, horognyelet és horgot rajzoltatok.

„A felszólító és feltételes mód nehezebb helyesírási esetei".

I. a.) Kapcsoló ismétlés. Az igemódokról tanultak felújítása.

b.) Célkitűzés: Nem mindig j a módjel.

II. a.) Példák gyüjtése az átváltozás, hasonulás eseteire.

b.) A példák vizsgáltatása tartalmi és alaki szempontból.

c.) Példák a feltételes mód nehezebb helyesírási eseteire.

d.) A feltételes módú igék vizsgáltatása tartalmi és alaki szempontból.

III. a.) Összefoglalás.

b.) Tollbamondás.

c.) Másolás.

d.) Igék kerestetése és azok leíratása a három igemódba.

A fentebb említett megállapítás, hogy „a lényeg az előkészülés" és hogy „a hangsúly nem a vázlatíráson van," teljesen igaz, de az előkészület írásban való megrögzítésének, tehát a vázlat leírásának is igen fontos céljának kell lenni, különben egyszerűen elhagyható lenne. Ez pedig nem más, mint hogy 1. a tanító tervszerű előkészületének írásos bizonyítéka legyen, 2. olyan legyen, hogy azt a tanító éveken át — az utasításnak megfelelő helyesbítésekkel — a legteljesebb eredménnyel felhasználhassa. Mert az Utasítás, igen helyesen, arról akar gondoskodni, hogy a már elkészített vázlatok éveken át támogassák a tanítót abban, hogy mindig felkészülten mehessen iskolába, a nélkül azonban, hogy az erre való felkészülés sok más elfoglaltságától tulságosan elvonná. Mert a jól elkészített vázlatok évről-évre való ismételt leírása, az osztályban, vagy a helyi körülményekben, vagy más vonatkozásban beállott néhány változástól eltekintve, teljesen felesleges és olyan állandó terhet jelentene,

ami mellett sok esetben más irányú munkára — és nem utolsó sorban a tanító szélesebbkörű állandó önművelésére, — de a legszükségesebb társadalmi életre sem jutna ideje. Így céljával éppen ellenkező eredményt érne el; a tanítót nagy mértékben elkedvetlenítené és fejlődését majdnem egészen megakasztaná. Az éveken át felhasználható értékes vázlatok harmadik feladata pedig a tanítónak olyan nehéz helyzeteken való átsegítése, amiről a N. L. 2. számából idézett cikk is megemlékszik. „Még a leglelkiismeretesebb tanító is lehetett már abban a helyzetben, hogy valami ok miatt nem készülhetett tanításaira." Ilyen helyzet volt is, lesz is, sokszor éppen elegendő, természetesen a tanító hibáján kívül. Milyen felbecsülhetetlen szolgálatot tesz ilyenkor a gyüjteményből előkeresett kész vázlat, melynek elolvasása, a felette való rövid elmélkedés, és a tanításhoz szükséges eszközök előkészítése után — az olyan tanításokat kivéve, ahol előzetes megfigyelésekre, élményekre, közös munkára volt szükség — felkészültség biztos tudatával léphet az iskolába és azzal a megnyugtató érzéssel hagyhatja el, hogy ezen a napon is rendes munkát végzett.

De a vázlat erre a célra csak akkor hasznavehető, ha a tanításban nemcsak a lépések egymásutánját tünteti fel, hanem az egyes fokozatokon belül ötleteket, gondolatokat, sőt részben anyagot ad, egyszóval, ha a vázlatnak tartalma van. Az említett és idézett vázlatok közül az első, „A horogvonal ismertetése" mindezeknek a szempontoknak megfelelő, kifogástalan és értékálló. Olyan, aminek figyelmes átolvasása és rövid átgondolása után, amire itt öt perc is elegendő, még egy kevéssé gyakorlott tanító is, a felkészültség teljes tudatával állhat elő a tanításra. A vázlat formájában és tartalmában egyaránt mintaszerű. A többi vázlatnál azonban a tartalom már hiányzik. Ezeknél csak a fokozatok vannak feltüntetve, az egyes lépések olyan általános megjelölésével, amelyek — az olvasmánytárgyalásnál az olvasmány tagolása (II. rész c. pont), a nyelvi magyarázatoknál a célkitűzés és a „feltételes mód" kifejezés, a fogalmazásnál az előkészítő rész kivételével — azokban a tárgykörökben majdnem minden tanítási egységre alkalmazhatók. Tehát egy-egy tárgy tanításának általános vázlatai. Hiányzanak az egyes fokozatoknál csak arra az egy tanításra vonatkozó egy-két mondattal megjelölt gondolatok, eljárási módok. Így pl. hiányzik az olvasmánytárgyalásnál a célkitűzés pontosabb megjelölése, az elmélyítési rész, benne néhány nevelői gondolat megjelölésével; a nyelvi magyarázatoknál az indukciós anyag, a példák felsorolása a nehezebb helyesírási esetekre, a tollbamondás és másolás szövege, illetve a szövegrészek forrásainak megjelölése. Továbbá nincsenek feltüntetve az egyes tanításokkal elérendő célok.

Sietek kijelenteni, hogy ezekkel az észrevételekkel nem akarok kákán csomót keresni. Szerény soraimnak ez legtávolabbról sem célja. Hiszen az előkészület munkájában — amint már jeleztem is, — ezek bőven mind megvannak, a szerzőnek csak pár szóval be kellett volna a vázlatokba írni. Hogy ezek mégis hiányzanak, annak okai, ha nem tévedek a következők: A cikkek azt akarták megmutatni, hogy a vázlatírás nem olyan nagy, megerőltető és főleg külön munka, mint azt a minden oldalról elhangzott panaszok mutatták. Az első vázlat leírása

után azonban érezhette, hogy ha minden külön vázlatot kívánó egységet így dolgozunk fel, a dolog mégsem lesz olyan kicsi és könnyű. Leegyszerűsítette tehát, amennyire lehetett. Így áldozta fel a szűk tartalmat is azzal a megokolással, hogy nem a felügyeletnek készítjük, hanem magunknak és fontos csak az, hogy nekünk jelentsenek tartalmat. De jelentenek-e tartalmat ezek csak pár hónap mulva is? Hát még egy év mulva? Nem éppen annyi munkát okoz-e a következő évben is az előkészület, mint amikor a vázlatot leírtuk? Tud-e olyan adott esetekben segíteni rajtunk, mint amiről fentebb szóltunk?

De felesleges minden töprengés, hiszen itt az Utasítás. A 9. §-ban többek közt a következőket is találjuk: „A tanítási vázlatok elkészítésének formája, de főleg azok tartalmassága bizonyos tekintetben hasznos tájékoztatást nyujtanak az iskolafelügyelőnek a tanító nevelői és tanítói felkészültségére nézve. Az iskolafelügyelő látogatása során gondosan nézze át a tanítási vázlatokat s állapítsa meg, hogy azok *oly formában, de főleg oly belső tartalommal készültek-e*, melyre támaszkodva a tanító nevelői és tanítói munkáját eredményesen végezheti."

Kitűnik tehát, hogy a vázlatot nagyrészben mégis csak az iskolafelügyeletnek készítjük. Az iskolafelügyelet pedig formát és tartalmat keres, tehát rendes vázlatot. Kimondhatjuk nyiltan, olyat, amit a tanítóképzőben szabályszerű vázlatnak neveztünk. És még egyet: a felügyelet részben a vázlatokból ítéli meg nevelői és tanítói felkészültségünket. Aki pedig ezt magára nézve nem tartja közömbösnek, az keresi, kutatja a lehető legrövidebb és legjobb utat az egész vázlatkérdésben. Én is keresem. Néhány elgondolásomat be is mutatom. Például:

Beszéd- és értelemgyakorlat.

III. osztály.

A „Siratő" és „Földvár" története.

Cél: a határrészek nevéhez fűződő hagyomány megismertetése; a szülőföld iránti szeretet mélyítése.

Szemléltetés: Nagykörös határának térképe. „IV. Béla visszatér a tatárjárás után" c. kép.

I. a.) Tájékozódás a határban. A határrészek nevei.

b.) A vasúttól nyugatra az egyik határrész neve „Siratő", a másik részé „Földvár"

c.) Miért nevezték el ezeket így? Honnan ered a nevük?

II. a.) 1. A gyermekek amit tudnak elmondják.

2. Következtetés a névről, miért nevezhették így?

3. A történet: Régen a „Földvár" helyén mocsár volt, csak a közepén volt száraz terület, amely erős, vastag vertfalakkal volt körülvéve. A várba titkos út vezetett a mocsáron át. Aki nem ismerte, beleveszett a mocsárba, ha be akart a várba menni. Nagyon jó védelmi hely volt ez az ellenség ellen. Egyszer rettenetes csapás érte országunkat. Elözönlötte a tatár. (Néhány szó a tatárjárásról.) A város lakossága a tatárok elől a várba menekült. A tatárok körülvették a várat, de nem tudtak bemenni, mert nem ismerték a titkos utat. Sokáig ott ordítoztak, száguldoztak, fenyegették őket, de végre is elvonultak. Azaz, úgy tettek, mintha elmentek volna. Lesbe álltak, hogy mi fog történni. Három fiatalember, három testvér egy özvegyasszony szép, derék fiai kijöttek, hogy szétnézzenek. A tatárok lecsaptak rájuk. Ki

akarták venni belőlük a titkot. Sokáig a legborzasztóbb módon kínozták őket, de azok nem árulták el. Végül is megölték őket. Így az életükkel mentették meg a többieket. Mikor aztán a tatárok végleg elmentek, a kijövő lakosság ott találta holtan a három hős fiatalembert. Keservesen megsiratták őket. Azóta hívják ezt a részt „Siratá"-nak.

b.) Megbeszélgetjük, hogy milyen volt az a három fiatalember. Bátor, hős, önfeláldozó. A többiek szerették is, meg is siratták. Meg is őrizték a mai napig emléküket.

III. a.) A magyar nép sokat vérzett, szenvedett már ezért a földért. Talán nincs a határunknak olyan része, ahova ne hullott volna hősök vére, dolgozók verejtéke.

b.) Szeressük ezt a földet, melyet őseink nagy küzdelmek és harcok árán nekünk a mai napig megtartottak. Tartsuk meg mi is a jövőnek.

c.) Térképrajz: a határrészek helye.

Olvasás és olvasmánytárgyalás.

IV. osztály.

„Vágyak netovábbja" költemény.

Cél: A költemény megértése; az értelmes és szép olvasás fejlesztése és a szerény megelégedett életre való nevelés.

I. a.) Tudom, hogy szeretitek a mesét. Kinek, melyik mese tetszett legjobban azok közül, amiket olvasott, vagy hallott?

b.) Nekem gyermekkoromban „Aladin csodalámpája" tetszett. (Ha nem ismernék, a mese rövid magyarázata a lámpáról.) De jó volna egy ilyen lámpa! Ki mit kívánna? Sorra elmondják. Egyszer egy költő is elmondta egy költeményében, hogy ő mit kívánna, mi a vágya. Érdekes lehet!

c.) Mi lehetett a költő legnagyobb vágya?

II. a.) Elolvasom a költeményt.

b.) Szakaszonként olvastatom. Magyarázom.

c.) Összefüggően elolvastatom.

d.) Elmondják, hogy mi volt a költő vágya.

e.) Sokat kívánt-e a költő? Sorra megyünk, kívánságait kiszedjük a költeményből és a táblára írom:

Tábla:

Egyszerű lak, néhány fa, virág, tisztes szegénység, jó egészség, erő, függetlenség, kevés jóbarát és a jóknak hálás szíve.

Megbeszéljük, hogy első látásra mindez nem sok. A költő szerény volt. Aztán rávezetem őket, hogy ez a legtöbb, mert a megelégedett boldog életet semmi kincsért sem lehet megvenni. A boldogság mindennél többet ér.

III. a.) Ne vágyjunk mi sem nagy kincs után, szép ruhára, nyalánkságokra, hanem amink van, becsüljük meg. Ne legyünk elégedetlenek, ne kívánjunk sokat. Szerezzünk lelki kincseket.

b.) A költeményt könyv nélkül is megtanulják és szavalják.

A tisztára helyi vonatkozású egységeknél az anyag rövid leírása el sem kerülhető, mert akár van a környékünkről monográfiánk, akár nincs, az anyagot nagy munkával tudjuk csak összehordani, ami talán másodszorra nem is mindig sikerül.

Ha az utasítás tényleg ilyenforma vázlatokra gondol, úgy azt hiszem, mindenki érzi, hogy ez bizony nem kis megterhelést jelent akkor, ha minden napra megkívánjuk a kellő számú vázlatot. Ha tényleg ilyen vázlatokról van szó, akkor keressük a lehetőséget, hogy ez meg is valósulhasson a nélkül, hogy az egyéb elfoglaltságokat nagyon háttérbe szorítaná. Egyszerű módja az lenne, hogy akkor talán nem kellene megkívánnunk, hogy egy esztendő alatt a tanító minden vázlatát elkészítse. Előkészülhet a nélkül, hogy mindig, mindegyiket leírná, de az ellenőrzés gondoskodnék arról, hogy 2—3 év alatt az egész vázlatgyűjteménye meglegyen. Ennek a vázlatgyűjteménynek állandó pótlása, egy-egy vázlat teljes kicserélése, a meglevők állandó helyesbítése stb. lenne az a munka, ami minden különösebb megerőltetés nélkül biztosítaná a minden vonalon való állandó felkészülést.

Lehet, hogy más a helyes út, de ezzel a pár gondolattal éppen az volt a cél, hogy találjuk meg azt az utat, amelyre lépve a vázlatírás kérdése helyes és megnyugtató megoldáshoz juthat.

Pál Lajos.

Továbbképző népiskolák

Azok a tankötelesek, akik 12 éves koruk betöltése és az elemi iskola sikeres elvégzése után tanulmányaikat valamely közép- vagy középfokú iskolában nem folytatják és tanonc- vagy gyógypedagógiai iskolának sem tanítványai, kötelesek törvényeink rendelkezése szerint továbbképző népiskolába járni. A kötelező népoktatás keretében hazánkban háromféle továbbképző népiskola alakult ki és működik és pedig az általános- és gazdasági irányú továbbképző, továbbá az önálló gazdasági népiskola.

Az általános továbbképző népiskola minden olyan elemi iskola szerves tartozéka, ahol a 12—15 éves tankötelesek száma 40-nél kevesebb és ahol a lakosság többsége nem mezőgazdálkodással foglalkozik. Az 1934—35. tanévben a hazai 6873 elemi népiskola mellett 4518 általános továbbképző működött 182.663 tanulóval.

Oly községben azonban, ahol a lakosok többsége mezőgazdálkodással foglalkozik s ahol a 12—15 éves mindkét nembeli tankötelesek száma két tanéven át a 40-et eléri, ott a gazdasági irányú továbbképző népiskola megszervezése és fenntartása a politikai község kötelezettsége. Ez alapon csonka hazánkban az 1935—36. tanévben 955 község területén 1259 iskola működött és szolgálta 150.344 tanköteles gazdasági irányú továbbképzését. Oly községekben, ahol ily iskola szerveztetett, az általános továbbképző megszünt és ez iskolába olvadt be. A gazd. irányú továbbképző népiskolák szervezése 1044 általános továbbképző iskolát szüntetett meg.

Ez iskoláknak és tanulóinak száma jelentékeny. Az iskola tehát a kötelező népoktatás befejező részének, a továbbképzésnek figyelemreméltó tagozata, mint ilyen érdeklődésre tarthat számot annál is inkább,

mert hazai viszonyainkhoz és az ország agrár jellegéhez méiten mezőgazdasági alapismeretek nyujtásával végzi a kötelező továbbképzésnek fontos munkáját.

A gazd. irányú továbbképző népiskolának hármas, de egymással szorosan kapcsolatos célja van. Folytatnia kell a tanköteles korban levő gyermekek vallásos, erkölcsös és hazafias állampolgári nevelését; meg kell erősítenie azokat az általános ismereteket, amelyeket a tanulók az elemi népiskolában elsajátítottak; végül el kell látni tanítványait azokkal a mezőgazdasági ismeretekkel és kéziügyességekkel, amelyekre jövendő élethivatásukban szükségük van.

A cél elérése végett a továbbképző népiskolák tanulói a téli félévben legalább heti 7, az őszi és tavaszi hónapok szorgos mezei munkaidejében pedig 4 órai oktatásra kötelesek feljárni az iskolába. Mezőgazdasági ismereteket a jóváhagyott helyi tanmenet alapján egész tanéven át heti 3 órában tanulnak, a többi idő a hittan és a közismereti tárgyak oktatására jut. A tanításra, így a továbbképzésre fordított idő ez iskolákban aránylag kevés. Ennek oka az, hogy az iskolák saját tantermekkel és külön tanerőkkel nem rendelkeznek. A tanításokat az elemi népiskolák helyiségeiben, a mindennapos tanítás szokásos heti szüneteiben végzik és az elemi iskola tanítói teljesítik. A tanórák felemelése tehát az elemi népiskola tanulmányi idejét, helyiségeinek igénybevételét zavarná, különösen pedig a tanítóság amúgy is terhes elfoglaltságát emelné.

A heti óraszámok megállapításakor figyelembevétetett az a körülmény is, hogy a továbbképzős korú 12—15 éves tankötelesek a csak szerény anyagi viszonyok közt levő szülői ház és gazdálkodásban már számottevő munkaerőt képviselnek s különösen az őszi és tavaszi hónapokban így aligha volnának nélkülözhetők.

A gazd. irányú továbbképző népiskolákban a mezőgazdasági tárgyak tanítását rendesen külön tanfolyamot végzett tanítók és nők teljesítik. Az 1935—36. tanévben 2852 tanerő teljesítette a 150.344 tanuló gazdasági oktatását, így egy tanerőre átlag 53 tanuló jutott. A tanítók közül 1107-en, tehát csak 38.3 %-uk rendelkezett tanfolyami képzettséggel, a többiek jogosítvány és rátermettségük alapján végezték az oktatást. E tekintetben a szükségszerűség és a sikeres továbbképzés érdeke azt követeli meg, hogy minden egyes tanítónak és tanítónőnek, aki a mezőgazdasági tárgyakat tanítja, legyen meg a külön képzettsége, amit a szünidei tanfolyamok kellő gyarapításával lehetne elérni. Míg ugyanis a multban a tanítók számára 10—15 mezőgazdasági tanfolyamot is rendeztek, addig az utóbbi években alig 2—3 ilynemű tanfolyam van, így a tanítóság mezőgazdasági képzése évi 50—75 tanerőre szállott le. E szám még a legszükségesebb pótlásokra sem elegendő s ha e téren gyökeres változtatás és javulás nem jön, néhány év mulva alig lesz mezőgazdaságilag csak némileg is képzett tanerője a továbbképző iskoláknak.

A tantervi célkitűzés megvalósítása érdekében az iskolák gyakorlóterülettel is rendelkeznek, ahol különösen az őszi és tavaszi hónapokban a tanulók kézügyességét és munkakészségét fejlesztik, az előforduló mun-

kálatokat pedig begyakorolják. Az 1259 gazd. irányú továbbképző népiskolának a mult tanévben 1164 kat. hold gyakorlóterülete volt, így egy iskolára átlag 925 négyzetöl jutott. 100—200 négyzetöles gyakorlóterülettel rendelkező iskola csak 24 volt az országban, de akadtak 10—16 kat. holdas iskolák is, ahol a szemléleti és gyakorlati tanításnak már igen szép és változatos lehetőségei alakultak ki.

Érdekes körülmény ez iskoláknak az ország területén való megoszlása is. Legtöbb iskola (244) Pest-Pilis-Solt-Kiskun vármegyében van. 103-al Somogy vármegye, 75—100-al: Csongrád, Heves, Jász-nagykun-Szolnok és Tolna vármegyék, 50—75-el: Bihar, Komárom, Zemplén vármegyék, 25—50-el: Bács-Bodrog, Borsod, Csanád, Fejér, Győr, Nógrád, Szatmár, Zala vármegyék rendelkeznek. Míg Budapest székesfőváros is 28 iskolát tart fenn 5122 tanuló számára, addig Sopron vármegyében, Debrecen, Hódmezővásárhely, Kiskunfélegyházán és nagy határukban ilynemű iskola nincs, Veszprém vármegyében is csak 4, Vasban pedig 3 akad.

Az iskolák szervezésére és számára nemcsak a települési és helyi viszonyok, de elsősorban kir. tanfelügyelőink erélye és szervezőképessége volt és van is döntő befolyással.

Közelebbi adatokat szolgáltat az iskolák működési helyét illetőleg az is, hogy Kecskeméten és határában 40, Szegeden 30, Budapesten 28, Kiskunhalason 16, Mezőtúron 14, Jászberényben 12 ilynemű iskola van. Két városnak 11—11; négynek 6—9; 22 községnek 3—5; 65 községnek 2—2 iskolája van, míg 856 községünkben egy-egy iskola működik. Az 1259 iskola 955 községben oszlik meg.

Az iskolák belső életéből vett néhány adat is érdekes. 451 olyan iskola van, ahol a fiúk és leányok együtt, egy csoportban taníttatnak. Ezeknek a csekélyebb létszámú iskoláknak a helyzete a legnehezebb. 541 iskolában már a fiúk és leányok külön osztályban, csoportban tanulnak. Ezek képezik a többséget. Három csoporttal 70, néggyel 116, öttel 19 iskola rendelkezett. Teljesen osztott, vagyis három fiú és három leánycsoporttal működő iskola 1935—36. tanévben 40, 7—11 párhuzamos osztállyal pedig 22 iskola rendelkezett. Az összes osztályok száma 2743 volt. Egy iskolára átlag 119 beírt tanuló, egy osztályra pedig 54 növendék jutott.

E néhány adat megvilágítja a gazdasági irányú továbbképző népiskolák helyzetét, egyben feltárja azoknak a kötelező népoktatás keretében való fontos szerepét is.

Közismert tény, hogy az elemi iskola a gyermek nevelésében és oktatásában csak a helyes alapot adja meg, ami azonban egy életre még sem elegendő. Az iskolából kikerült tanulóknak csak kisebb száma tanul tovább és készül több iskola elvégzésével leendő életpályájára. A szülői házhoz kötött és környezetében maradó szegényebb tanulók nagy száma előtt az anyagiak hiánya miatt el van zárva a nevelésnek és oktatásnak további iskoláztatási útja és az elemi elvégzése jelenti számukra az egyedüli iskoláztatást. A népek életküzdelmében, a nemzetek fennmaradásában és boldogulásában a kultúra döntő szerepet tölt be. A köznépnél sem állhat meg a legszükségesebb elemi ismeretek elsajátításán, vagyis a

mindennapos iskola elvégzésén. Lehetetlenségnek is látszik, hogy a magyar köznép milliós tömegei csak a legelemibb iskolázást nyerjék és csak a legminimálisabb kultúrával éljék le küzdelmes életüket.

Ezért hozta létre a törvényhozás már 1868. évben a továbbképzést. Ezért tartotta szükségesnek a további népoktatási politika, hogy a továbbképző iskolázás a leendő élethivatásra előkészítés is legyen, sőt nélkülözhetetlennek vette újabban az iskolánkívüli népművelés hathatós bekapcsolását is, hogy a nevelés és oktatás munkája köznépünket élete végéig lehetőleg állandóan kísérje és kellően támogassa.

Az 1935. évi VI. t. c. és végrehajtása során kiadott 7000—1935. évi Utasitás igen jótékony hatást gyakorol a továbbképző iskolák működésére, tanítói és nevelői munkájukra. Rendszeresebbé tette az ellenőrzést, kimélyítette a tanítási és nevelési eredményeket, ezekkel együtt pedig fokozta a továbbképzés sikereit is. A tanerők a körzeti és a tanulmányi felügyelőkben irányító és segítő szerveket kaptak, a jövő fejlődés lehetőségeit így egységesen szolgálhatják.

Az általános továbbképző népiskola 6345—1936. sz. rendelettel megkapta új, modern tantervét, amelynek szellemében végzi már a folyó tanévben is oktatásait. A gazd. irányú továbbképző népiskola új tanterve, amely a megváltozott viszonyokhoz és az egységes állampolgári nevelés elveihez szorosan alkalmazkodik, most van előkészítés alatt és életbeléptetése rövidesen várható. Az új tanterv megjelenése és annak betartása újabb, igen jelentékeny lépéssel fogja előbbrevinni a továbbképzésnek tökéletesítését, ezzel az agrár lakosság érdekeit.

A tantervvel kapcsolatosan új szervezési utasítást is kapnak az iskolák, így újabb lendületet nyer szervezési és működési körük is. Kultuszkormányunk tehát gondos figyelmet fordít a köznép gyermekeinek mezőgazdasági irányban való továbbképzésére, értékeli ez iskolafaj jelentőségét, amellyel a 100-ezres tömegek állampolgári nevelésében, valamint élethivatásuk előkészítésében már eddig is végeztek és remélhetőleg a jövőben még kiterjedtebb módon és még eredményesebben teljesíteni is fognak.

Géher Lajos.

Kereskedőtanoncaink oktatásáról

Magyar nevelésügyünk kicsiny, de nem elhanyagolható része a tanoncoktatás. Fontos, mert par excellence olyan ága az iskolai nevelésnek, amely az élettel a legszorosabb kapcsolatban áll, modern, mert szakirányánál fogva a legcsekélyebb anakronizmus azonnal maga után vonja a nevelésben elkövetett hibának ezerszeresen feltorzítva mutatkozó következményeit, és mégis — sajnálattal kell megállapítanunk! — ha végiglapozzuk a már Magyarországon is hovatovább áttekinthetetlenné dagadó szakoktatási irodalmat, azt kell tapasztalnunk, hogy alig részesül fontosságához méltó tárgyalásban.

Az iparos - és kereskedőtanonc — sokak által meg sem különböztetett és az „inas“ gyüjtőfogalma alá elraktározott ikertestvérpárnak —

szerényebb dimenziójú és városhozkötöttségénél fogva szűkebb működésű oktatását, a kereskedőtanoncoktatást óhajtanám ezen a helyen hazai viszonylatban megvilágítani. A két oktatási ág — kereskedő- és iparostanoncoké — sokhelyt valóban össze is olvad és közös vonásainál fogva (szakképzett, becsületes és önállóan továbbhaladni tudó iparos- és kereskedőkké való nevelés) igen gyakori párhuzamosítást enged meg a mellett, hogy aránylag kisebb lélekszámú helyeken előreláthatólag még sokáig együtt történik a két réteg iskolai képzése. Némi adottsága tehát megvan annak, hogy az egyikre helyesen alkalmazott nevelési normákat — kellő és a körülményekhez mért átalakítással — a másikra nézve is elfogadjuk. Különösen áll ez azokra a vonatkozásokra, amelyek mindkettőből elvezetnek nevelésügyünk nagy eredővonalaihoz: a jellemes honpolgárrá való képzéshez, az erkölcs és tekintély tiszteletéhez, stb.

A kereskedőtanonciskola mai létalapja hazánkban ***az ipartörvény***, az 1922: XII. t.-c., illetőleg *a 60.000/1928. sz. VKM rendelet.* Ha ennek rendelkezéseit történeti perspektívába akarjuk helyezni, akkor ki kell emelnünk először azt, hogy *egész kereskedelmi szakoktatásunk a kereskedő tanoncok oktatásából indul ki*, mert az első ilyen szervezet, az 1830-ban *Bibanco* által alapított és a Pesti Polgári Kereskedelmi Testület intézményei támogatásával fenntartott alsófokú szakiskola — vasárnapi iskola kereskedőtanoncok és gyakornokok számára — megindulási alapot képezett tapasztalatok tekintetében a nemsokára felállított mindennapos kereskedelmi iskolák számára is. Az első törvényes rendezés ideje 1872, amikor az országgyűlés, megszüntetve az addig uralkodó anarchiát, a kereskedelmi szaktanintézeteket a földművelésügyi, ipar- és kereskedelemügyi miniszter fennhatósága alól a kultuszkormányzat irányítása és felügyelete alá helyezte. Ugyanez évben jelent meg az első *„Szervezet"*, amely ugyan még csak általánosságban foglalkozik a *„legalsófokú kereskedelmi tanintézetek"*-kel s ha meg is kívánja a speciálisan kereskedelmi tárgyak behatóbb oktatását, mégis szellemét nem a szakoktatás, hanem a népoktatási törvény hatja át, amennyiben a kereskedőtanoncok iskolakötelezettségét 15 éves korig állapítja meg. Lényeges változást jelent az 1884: XVII. t.-c., amely a tanoncoktatást intézményesen rendezi s a nyomában megjelent 28.093/1887. sz. VKM r. a kereskedőtanonciskolák megszervezését rendeli el. Tanítási tervet ad nekik és utasításokat tartalmaz a királyi tanfelügyelők számára ellenőrző tevékenységük gyakorlásához. 1897-ben újabb haladás jelentkezik, amennyiben a tanonciskolákat a 25.314/1897. sz. VKM rendelet a tanfelügyelők mellett a királyi főigazgató, — akit a két érdekelt miniszter: közoktatásügyi és kereskedelemügyi közösen nevez ki — ellenőrzése alá rendeli és gondoskodik arról, hogy a tanítást ne tartsák az összes osztályokban azonos napokon, a főnökök érdekeire való tekintettel. Ez a *Szervezet* volt életben aránylag a leghosszabb ideig, az 1927/28. iskolai év végéig. Érdekes egy pillantást vetni a tanítási idő alakulására is; amíg a Bibanco-féle iskola csak vasárnap délután tanított, addig 1872 óta vasárnap délelőtt és délután, 1884 óta hétköznapokon és minimálisan heti 7 órában, végül az 1897 évi rendelkezés nyomán a heti 7 órán felül hittant is 1 órában tanítanak kereskedőtanonciskoláink.

A jelenlegi iskolaműködést szabályozó 1928 évi Szervezet kibocsátását az utolsó szabályozás ideje — 1897 — óta eltelt időszak fundamentális változásai tették szükségessé. Éreztették hatásukat a háború, forradalmak és az újból meginduló fejlődés a kereskedelmi élet terén is

és a *Szervezet* kettős cél jegyében kívánja a tanonciskolák működését, mikor előírja, hogy legyenek elsősorban a köznevelésnek gondozói és a mindenkire fontos ismeretek terjesztői s másodsorban ***a szakképzésnek előkészitői.***

Legelső rendelkezése, hogy ismételten kimondja ***a munkaadó iskoláztatási kötelezettségét a tanoncidő egész tartama alatt.*** Intézkedik az iskola fenntartásának kötelezettségéről és ezt a feladatot a községekre rója, de lehetővé teszi, hogy érdekképviseletek, magánosok (vállalatok vezetői), valamint felekezetek is létesíthessenek — engedély alapján — kereskedőtanonciskolákat. A II. fejezett a tanonc iskoláztatására irányuló kötelezettség teljesítésével foglalkozik. A *Szervezet* 20 §-a értelmében a tanonc az iskolát korra való tekintet nélkül a tanviszony egész tartama alatt pontosan látogatni köteles (teljeskorúságot elért tanoncok az iskolalátogatás alól felmentendők). Elrendeli a tanoncok osztályokba való besorozásánál követendő szabályokat. Ezek szerint a tanonciskola az előkészítő osztályon kívül 4 évfolyamból áll s fokozatosan lehet az előképzettség foka szerint a beiratkozó növendéket azonnal az I., II., III., illetve IV. osztályba helyezni. Egyébként a tanoncok az egyes osztályok sikeres elvégzése után a következő magasabbikba lépnek, de természetes, hogy nem valamennyien végzik el a legmagasabb évfolyamokat, hanem csak addig jutnak el tanulmányaikban, ameddig az egész iskolalátogatási kötelezettséget szabályozó szerződéses idő futja. A tantervet általában *egységesen* állapítja meg, azaz a tanoncok a tantárgyakat meghatározott heti óraszámban kötelesek tanulni, de lehetőséget nyujt a rendelet a tanulóknak szakok szerint való csoportosítására és tanítására, sőt ezt a lehetőség korlátain belül követelményként is írja elő. A kereskedőtanonciskolák tantárgybeosztását és a tantárgyak heti óraszámát a rendelet a következőkben foglalja össze:

Tantárgy	előkészítő	I.	II.	III.	IV. osztályban
	heti óraszámban				
Hit- és erkölcstan	1	1	1	1	1
Magyar nyelv	3	1	1	1	—
Történelem. és polg. ismeretek	—	—	1	1	—
Számtan	3	2	2	2	—
Földrajz és árúismeret	—	2	2	1	2
Kereskedelmi levelezés és a ker. ism.	—	1	1	1	—
Szépírás	2	1	—	—	—
Könyvvitel	—	1	1	2	—
Gyakorló iroda	—	—	—	—	6
Összesen heti	9	9	9	9	9 óra.

A tantárgyakon belül megkülönböztetet a *Szervezet közismeretieket* (Hittan, magyar nyelv, történelem, szépírás) és *a kereskedelmi hivatásra előkészítő tantárgyakat* (számtan, földrajz és árúismeret, kereskedelmi levelezés és a kereskedelem ismertetése, könyvvitel és gyakorló iroda) és e két csoport egymáshoz való viszonyának vizsgálatából kiderül, hogy amíg az alsóbb osztályok anyagát nagyobbára közismereti tárgyak ké-

pezik, addig a magasabb évfolyamokban egyre jobban előtérbe nyomulnak a szakismeretek.

Részletesen szabályozza a Szervezet az iskolák tanítási idejét. A tanítást esti hat órán túl külön engedélyhez köti. Kívánatosnak mondja a rendelet, hogy még a gyengébb tanulók is, hacsak kilátás van arra, hogy a mulasztottakat pótolják, felsőbb osztályokba bocsáttassanak. Osztályismétlésre azok utasítandók, akik kettőnél több tárgyból kaptak elégtelen osztályzatot. A kereskedőtanonciskolákban sem magán-, sem javítóvizsgálatnak helye nincs. Befejezésül a rendelet a tanonciskolák fegyelmi büntetéseit állapítja meg; a dorgáláson, intésen és a főnököt történő írásos értesítésen felül mint legalkalmasabb büntetés, az iskolából való három havi, illetve végleges kizárás szabható ki, mely utóbbi esetben a tanonc tanviszonya az 1922: XII. tc. 99. §-a értelmében automatikusan megszűnik.

Kétségtelenül megállapítható, hogy a Szervezet súlyos kötelességeket ró a kereskedőtanonciskolák oktatóira, azonban ugyanakkor nem gondoskodik arról, hogy a kívánalmak valóban teljes mértékben megvalósíthatók is legyenek. Ki kell emelnünk a rendelkezések hézagai közül a két legalapvetőbbet: a kereskedés űzéséhez nem szükséges előképzettséget igazolni, tehát bárki, bármilyen előtanulmányok híjával is elérheti a segédi vagy főnöki hatáskört, másodszor pedig az ebből folyó hátrányt az iskolára nézve: a tanonc a szerződési idő leteltével mindenképpen felszabadul, még az esetben is, ha iskolai bizonyítványa ki nem elégítő tanulmányi eredményt mutat. Az iskolai bizonyítványnak tehát csak amolyan szépségflastrom jellege van s maga az iskola a tanonc szempontjából ingyenes melegedő és pihenőhely, a főnök szempontjából pedig az inas idejét igénybevevő felesleges intézmény, — természetesen mindkét esetben olyanok véleményét citálva, akik — sajnos — nem birnak kellő érzékkel az iránt, hogy az iskola igazi szerepét felismerjék s akik — ismét sajnos — igen számosan vannak. Aki valaha is tanított kereskedőtanonciskolában, alaposan átérzi azt a tényt, hogy az inkriminált hézagok valóban pótolandók, mert e nélkül igazán eredményes jövendő kereskedőgenerációnk képzése alig lehet. Gondoljuk csak el a tanár helyzetét, aki tanulásra és iskolábajárásra buzdítja növendékeit akkor, amikor úgy ő, mint minden tanuló tisztában van azzal, hogy a segédlevél egyáltalában nem függ az iskolától, tanártól és a bizonyítványtól. Ennek az „atra cura"-nak az árnyéka érezhető egyébként nemcsak a szorosan vett tanításnál, hanem a mulasztó tanonccal, illetve ennek főnökével szemben rendelkezésre álló lehetőségeknél, az osztályzatok megállapításánál, az iskola egész működésénél és külvilág előtti tekintélyénél, sőt magánál a szervezetekbe tömörült kereskedőtársadalomnál is, amely — önmaga közül a kontárokat, szakképzetleneket kiközösítendő — ismételten sürgeti az iskolák által állandóan hangsúlyozott és kérelmezett rendelkezést: kössék képesítéshez a kereskedést.

Eltekintve ettől a fundamentális hiatustól, a tanonciskolák oktatóinak működése elé egyéb, szintén nem jelentéktelen nehézségek is gördülnek. Mint a Szervezet rendelkezéséből kitűnik, a tanonc iskolábajárási kötelezettségének kezdetét és végét nem az iskola szabályozza, hanem a

szerződés dátumai. Nagy hátrány az iskola szempontjából, hogy a szerződéseket kötés és elvégződés tekintetében nem keltezik egységesen vagy ha egységesen nem is, de legalább oly időpontokban, amelyek az iskolai évvel korrelációban vannak. A szerződések a tanévnek minden hónapjában kezdődnek és végződnek s ezzel egyidejűleg az iskola növendékeinek a létszáma is állandóan hullámzik. Az alsó évfolyamokban a létszám állandóan nő, míg a felsőkben csökken a tanév előrehaladásával. Megtörténik, hogy az első osztályt alig néhány növendékkel nyitja meg az intézet szeptemberben s a II. félév elejére már túlzsúfolódik, viszont a népes III. vagy IV. osztályt a felszabaduló tanoncok nagyszámú kimaradása miatt egyszerűen be kell zárni. Az ilyen fluktuáló osztályok tudása természetesen nem egységes, hiszen a később iratkozók a tananyag pótlására a tanonciskola sajátos struktúrája miatt nem szoríthatók, de meg ez a kívánalom egyébként is lehetetlen lenne. Másrészről a tanár sem tud állandó jellegű elgondolással nekiindulni az osztály tanításának, mert a tananyagban való előrehaladása szükségképen függvénye kell legyen a növendékszám alakulásának. Tehát a legnagyobb igyekezet mellett is csak korlátozott eredményekre számíthat s még jó, ha az iskolát látogató idegenek részéről megrovásban nem részesül az osztály tanulmányi állapota miatt. Természetesen senki ezeket a viszonyokat nem ismerheti olyan alaposan, mint a tanár, aki sokszor egész óráját kénytelen egy újonnan iratkozó tanonccal eltölteni. Sok időt rabol el és sehol sem mutatható ki az a munka, amit a tanár állandóan vívni kénytelen a tanoncukat egyáltalán nem, vagy rendetlenül járató főnökökkel szemben. Egyrészt szem előtt kell tartania a tanulmányi érdekeket, másrészt sokszor lehetetlen elzárkózni a főnök kívánságai elől, aki „sürgős üzleti elfoglaltság" címén — minden előzetes engedélykérés nélkül — nem küldi tanoncát az órára, holott a Szervezet expressis verbis megmondja, hogy sürgős üzleti teendők végzése (komissiózás, árúátvétel, feladás, leltár, váratlan nagy forgalom, stb.) a mulasztott órák igazolásául nem szolgálhat. Sokszor, különösen hó végén és elején, valósággal az egész óra elfecsérlődik a kiértesítő cédulák kitöltésével, a mulasztások bejegyzésével és azzal, hogy néhány tanoncot a tanár kiküld a mulasztók főnökeihez, csak még többet von el a tanítástól. Előfordul, hogy ugyanakkor, amikor a tanár már az óra megkezdése előtt 10—15 perccel a tanteremben foglalkozik, alig marad az órából 8—12 perc a tulajdonképpeni tanításra, mert a többit igénybeveszi a mellékes teendők elvégzése: a szekrények kinyitogatása, tollak, füzetek, tinták, térképek kiosztása, a szemléltető anyag elrendezése, az érkezőktől az ellenőrző könyvecskék átvétele, megvizsgálása és lebélyegzése, az osztálykönyv rovatainak a kitöltése, névsorolvasás, a hiányzók és későnjövők számbavétele, az ima és — last but not least — az állandó fegyelmezés. Mindezeket csupán azért soroltam fel ilyen részletesen, hogy lássa a mindennapos iskola oktatója, mi köti le tanonciskolai kartársának idejét az órán, — olyan teendő, amit ő nagyrészt nem is ismer. Nehéz kérdés a fegyelmezés is. Egyrészt tagadhatatlan, hogy rendnek lenni kell, másrészt azonban bizonyos, hogy a város minden részéről 3—4 naponként összejövő és „kollégiális" üdvözlésekbe merülő tanoncok természetüknél fogva és

életkörülményeik révén élénkek, nagyon heterogén műveltséggel és habitussal rendelkeznek, megszokták a hangos beszédet, lármát az üzletben és az utcán és így vigyáznia kell a tanárnak, hogy a fegyelmezéssel túlzásba ne menjen és lehetetlent ne kívánjon. A tanoncok zöme régóta kikerült az iskolából és annak fegyelme elhomályosult emlékében, nehéz vele elérni, hogy közbe ne szóljon (s a közbeszólás sokszor korántsem fegyelembontásból, hanem egyszerűen érdeklődésből ered, tehát pedagógiai értékű !), szabályosan üljön a számára gyakran nevetségesen kicsiny padokban, nem lehet mindig megtiltani még az evést sem, a delet közvetlenül követő órákban, mert a tapasztalat azt mutatja, hogy a tanonc nem torkosságból, hanem egyszerűen éhségből eszik, minthogy terhes félnapi munkája után néha ebéd nélkül kénytelen az iskolába jönni, nem lehet elzárkózni a primitív formában megnyilvánuló zajos szeretet és ragaszkodás elől sem (elmondja vasárnapi élményeit, az otthoni disznótort, az üzlet eseményeit, olvasmányait, családi ügyeit stb.) és nem is tanácsos elzárkózni előle, hanem meg kell hallgatni, irányítani, felvilágosítani kell, nehogy a tanár bizalmatlan elzárkózása miatt káros befolyások alá kerüljön. Ezek mind-mind olyan kérdések, amelyek a gyakorlatban egyszerűen lármát jelentenek, de mégsem lehet a fegyelmetlenség alá foglalni mindezt, mert nézetem szerint nagyon is szerves része az iskola nevelő munkájának. Itt kell rámutatni arra, hogy gyakran előfordul, különösen télen, esti órákon az alvó tanonc. Lehetetlenség ezt valamelyik gimnázium délelőtti óráján lustálkodó diák tettével azonosítani — aminthogy egyáltalában lehetetlen azonosítani a középiskolás diákot a dolgozó és sokszor önmagát eltartó tanonccal — : ehhez ismerni kell nemcsak a tanonc általános pszühéjét, hanem individuálisan mindegyikét. A külteleki szatócsüzlet hidegtől vörösrecsípett kezű, fagyottsarkú, rongyos szvetterbe burkolt, gyenge táplálkozású inasának bizony nem lehet különös fegyelmezetlenségül felróni azt, ha a meleg tanteremben elszunnyad akkor, amikor jól tudjuk, hogy hajnali 5-6 órától keményen dolgozik és ha az iskolából este kikerül, még vissza kell térnie a boltba, hogy 8-9 óráig folytassa nehéz munkáját s csak utána térhet haza, gyakran alig 6-7 órát pihenve a 24-ből. Ugyanilyen egyéni elbírálás alapján kell kialakulni annak a hangnak is, amit a tanár a tanoncokkal szemben használ : tekintettel kell lennie az osztály korviszonyaira, társadalmi rétegezettségére s nagyon meg kell gondolnia azt, hogy mit mond, mert sok esetben a tanonciskola az egyetlen hely, ahol a tanonc lelkét nevelő célzattal alakítják. Mert ne feledjük el, hogy akik puttonnyal megrakva, csomagok alatt görnyedve, plakátok előtt ácsorogva, hamisan fütyörészve, mellettünk kerékpárjukon elsüvöltve, az utca ezer és színes, de nem mindig kívánatos mozaikjában állandóan láthatók, — azok az inasok. Megkapó képet rajzol az inas életéről híres regényében, a Soll und Haben-ben Gustav Freytag s az az ottani sivár környezet, ha enyhítik is korunkban a vallásos, cserkész, levente, kulturális, stb. mozgalmak, bizony ma is elsősorban alakítja a tanonc lelkét. És, noha mindaz, ami az egyéb iskolatípusokban a nevelő rendelkezésére áll munkája eredményesebbé tételéhez, itt jóformán teljesen hiányzik, — mégis lehet eredményeket elérni a kereskedőtanoncoktatásban is! Hogy

ez így van, annak nem kis részben oka a tanoncok állandó érdeklődése s a helyesen kiválasztott tananyag, amely párhuzamosan halad a tanonc üzleti munkakörével. A tanítás nagy segédeszköze — ha megvalósítható — a szakosítás. Ez alatt azt kell érteni, hogy a különböző szakmájú kereskedőtanoncok osztályonként elkülönülnek és azt a tananyagot tanulják, amelyik szigorúan a szakmájukba vág. Budapesten, ahol évenként több mint 1200 kereskedőtanonc oktatása történik egyetlen iskolában, természetesen messzemenően sikerül keresztülvinni ezt a nagy pedagógiai jelentőségű szakosítást, hazánk egyéb helyein azonban a szakosítás csak a Szervezet nyujtotta kereteken belül oldható meg a csekélyebb létszám miatt. Jellemző a tanoncok szakma szerinti megoszlására, hogy Budapesten átlagosan 33 % a fűszeres tanoncok aránya, míg a textil és divatárút tanulóké több mint 50 %, ezzel szemben a szeged városi kereskedőtanonciskola 50 évre terjedő statisztikája szerint a két szakma aránya éppen fordított, ami azt jelenti, hogy a két iskolában — s a szegedit bátran jellemzőnek vehetjük általában a vidékre — a tanításmódnak eltérőnek kell lennie.

A tanonciskolák belső életének állandó problémáit képezik a növendékek korviszonyai és előképzettségi foka. Amíg a tanoncoktatás korábbi évtizedeiben a korrétegződésben domináltak a magasabb kategóriák (17—19 évesek), addig mostanában ezen a téren örvendetes javulás mutatkozik: sűrűsödnek a 14—16 éves csoportokba. Az a hihetetlen szóródás, ami régebben szintén igen nehézzé tette a tanár helyzetét, tűnni kezd (ezelőtt 30 évvel nem volt ritka eset, hogy ugyanabban az osztályban 11 éves és 23 éves tanoncok jártak!). Azonban még így is furcsán hat a kívülről szemlélő előtt egyik-másik osztálynak a képe: hatalmas, bajuszos, pantallós legények mellett ott találjuk a 11—12 éves kisfiút, aki rövid nadrágban és nyaranta csattogó mezitlábbal futkos „kollégái" között, „bácsi"-nak szólítja az időseket, — tanoncok és tanárok nem kis derültségére. És még jó, ha az idősebb testi fölényét szellemi érettség is kíséri és nem kénytelen a tanár folyton a kicsiknek magasabb és iskolaibb tudását hangsúlyozni! Hasonlóképpen divergáló csaknem minden osztálynak a képe iskolai előképzettség szempontjából is. Különösen a négy elemi és négy középiskola közötti elég jelentős előképzettség-skála gyakori az osztályokban és itt meg kell állapítani, hogy tanonciskolában a tanár egészben véve mindig az alsóbb szellemi nívóhoz kénytelen tanítását szabni, hacsak nem akarja kockáztatni a szilárd alapot, amelyre tovább építhet. Az utolsó évek örvendetes eredménye, hogy kereskedőtanonciskoláinkban — különösen a nagyvárosokéban — egyre jobban dominál a magasabb iskolai előképzettséggel rendelkező elem (6—8 elemi, 4 polgári) és ennek folytán elnéptelenedik az előkészítő, sőt az I. osztály is (különösen Budapesten), viszont a III. és IV. osztályok padjai megtelnek évről-évre. Ez maga után vonja a szakképzésre fordítható idő növekedését, minthogy — mint már említettem — a magasabb osztályok tananyagában a kereskedelmi hivatására előkészítő szaktárgyak dominálnak.

A tanonciskola munkájának eredményességét vizsgálva szembetűnik az a haszon, amit a gyakorlati élet nyujt, amikor szinte észrevét-

lenül segíti elő a nyitott szemmel járó tanonc számára fontos ismeretek megszerzését, amiket aztán a tanórán csak tudatosítani és összegezni kell (pl. a mérés, a mérésnél tapasztalható visszaélések, a maró folyadékok kezelése, számlák kiállítása, árajánlatok mérlegelése, stb.). Óriási hasznot jelenthet az iskola és a kereskedőfőnökök összeműködése, ami elsősorban az iskola ügyeivel behatóan foglalkozó felügyelőbizottságon, másodsorban pedig az iskola igazgatóján és a város általános kereskedőtársadalmi fejlettségén múlik. A szemléltető oktatást, amely szinte párhuzamosan kell haladjon az elméletivel, az iskolák csak úgy tudják igazán megvalósítani, ha a cégek, bankok, stb. sokszor kényelmi szempontjaik feláldozásával is segédkezet nyujtanak, másrészt azonban a tanárok is igazi buzgalommal igyekeznek a gondjaikra bízott szertárakat és gyüjteményeket kiegészíteni, gyarapítani és a gyakorlattal párhuzamossá tenni. Igen sokat segítene az illetékes felsőbb hatóság által több ízben sürgetett tankönyv megírása is. Mindmáig ugyanis az a helyzet, hogy a heti 9 óra alatt a tanár feladata nemcsak a nevelés, előadás, szemléltetés, tanítás és fegyelmezés, hanem az előadott anyagnak teljes elsajátíttatása is. Ez, akkor, amikor az idő rövidsége miatt csak percek állnak rendelkezésére a tanultak írásban való lerögzítésére, de egyéb szempontok miatt is — a kézirás hibái, a füzet elvesztése, stb. — nem valósítható meg a kívánatos mértékben. Nagy szükség volna tehát megfelelő elnyűhetetlen anyagú, egyszerű szövegezésű, olcsó és jó pedagógiai érzékkel megírt, de kereskedőtanonciskolai tapasztalattal rendelkező szerzőtől származó tankönyvekre, amelyek a tanoncnak kiadhatók lennének s amelyeket tanoncidejének letelte után is haszonnal forgathatna.

Amidőn a tanonciskola munkájának eredményességét kívánjuk, nem zárkózhatunk el néhány olyan szempont elől sem, amelyek — a kereskedői képesítés előírásához hasonlóan — intézményesen segítenének a fennálló bajokon. Ide tartozik az a kívánalom, amely szerint az 1928. évi Szervezet tantárgyfelosztása olyan kiegészítést kapna, amely az egyes tantárgyak eredményes tanítása szempontjából felettébb kívánatos. Csak példának hozom fel a III. osztályt, ahol a földrajz-árúismeret kettős tárgyának tanítására összesen heti 1 óra jut. Minthogy a gyakorlatban az egyik óra földrajz, a másik pedig árúismeret tanításával telik el, tulajdonképpen az a helyzet, hogy a tanárnak kéthetenként áll rendelkezére 1 óra a földrajznak és árúismeretnek a tanítására. Ez azonban az optimum, ami ritkán következik be. Sokkal sűrűbben fordul elő, hogy havonta alig egyetlen órát tarthat az említett tárgyakból a tanár, sőt tavaly pl. velem fordult elő, hogy a november végén tartott árúismeretórát csak február elején tudtam folytatni. Ha hozzáveszi ehhez a helyzetet ismerő még az állandó mulasztásokat is, könnyen elhiheti, hogy ilyen körülmények között eredmény el nem érhető s a tanítás állandó recidivákba fullad.

Fővárosi és vidéki kereskedőtanoncoktatásunk más-más jellegű, jóllehet mindkettőt azonos *Szervezet* szabályozza. Az 1933-ban végrehajtott központosítás révén a budapesti kereskedőtanoncok *önálló iskolaépülethez* és *főhivatású*, tehát minden idejüket a tanoncoktatás gondolatának szentelhető *tantestülethez* jutottak. Természetes, hogy országunk

városfejlődésének sajátosságai miatt Budapestet nem utánozhatja még az ország második városának iskolája sem — hiszen a szegedi növendékszám, 120, tizedrésze sincs a budapestinek, — még kevésbbé pedig a kicsi, sokszor iparosokkal együttműködő vidéki iskola. Mégis megszívlelendő az a törekvés, hogy igyekezet mutatkozik különválasztani a speciális képességeket és elmélyedést kívánó kereskedőtanonciskolai munkakört egyéb tanítási munkaköröktől. S kétségtelen, hogy a fejlődés útja is ez! A felsőkereskedelmi iskolák volt királyi főigazgatója minden erejét latbavetette, hogy szaktanárok oktassák legalább a kereskedelmi tárgyakat a tanonciskolákban és bizonyára oda kell vezessen a fejlődés útja, hogy ahol csak lehetséges, főhivatású kereskedőtanonciskolai tanártanszékeket szervezzenek, megnyitván ezáltal a lehetőséget később különválasztott kereskedőtanonciskolai szaktanárképzés számára is.

Főbb irodalom: Adalékok a tanoncoktatás fejlődéséhez a székesfővárosban (Szendy—Ágotai) Budapest, 1935. Vincze: A középfokú kereskedelmi szakoktatás hazánkban és külföldön. A „Kereskedelmi Szakoktatás" c. folyóiratnak különösen az utolsó 13 évfolyama, különösen: Tarnay: Kereskedő tanonciskoláink helyzete és bajai (id. folyóirat XLIV. évf. 1. sz.) és Vincze: A kereskedőtanoncok oktatása (id. folyóirat XXXI. évf. 12 l.)

Dr. Aldobolyi Nagy Miklós.

IRODALOM.

Kornis Gyula, Egyetem és politika. Franklin-Társulat, Budapest 1936. 59. l. Ezt a tanulmányt, amely mint rektori beszéd hangzott el 1936. május 12-én a budapesti Pázmány Péter Tudományegyetem ünnepélyes közgyűlésén, időszerűvé azok a mélyreható változások teszik, amelyeket a világháború utáni parancsuralmi állampolitikai rendszerek kényszerítettek az egyetemre. Az egyetemen kutató tudós professzornak éppen úgy szembe kell néznie evvel a problémával, mint a kultúrpolikusnak és az államférfiúnak, mert egyikük számára sem lehet közömbös, hogy a történeti élet két tényezője, „a Szellem és a Hatalom", az Egyetem és az Állam milyen viszonyban állanak egymással; különösen ma, „amikor a politikának új diktatórius szellemi éghajlata alatt az önkormányzatára mindig büszke egyetem" a német, az olasz és az orosz nemzet kebelében súlyos válságokon megy keresztül. Fel kellett tehát merülnie annak a kérdésnek, hogy „vajjon a politika nem forgatja-e ki itt az európai egyetemi életformát immár hét évszázados lényegéből, történeti szervezetéből és hagyományos jogaiból. Feleletet kellett keresni arra „a tudományos-elméleti problémá"-ra, hogy mi a viszony a tudomány és a politika, az egyetem és az állam között.

A könyv „merőben elméleti természetű" fejtegetéseinek éppen az ad az aktuális problémán messze felülemelkedő tudományos jelentőséget és értéket, hogy szerzőnk ennek a két jelenleg szembenálló történeti tényezőnek igaz benső lényegét vizsgálja meg s ennek alapján fedi fel a közöttük lévő helyes viszonynak jelentését és értelmét.

Az öt fejezet közül az első kettő tulajdonképpen helyzetkép, annak a rajza, milyen volt és az említett három országban milyenné változott egyetem.

Az első fejezetben abból a célból, hogy megvizsgálja „a *mai korszellem*, a mai társadalom és politika igényeit az egyetemmel szemben", teljesen a szellemet kifejezésre juttató lényegre szegzett szemlélettel „az egyetemnek az eddigi fejlődés folyamán kialakult *történeti tipusait*, . . . az egyetem egyes történeti tipusainak szellemi struktúrájá"-t kutatja. Egynehány vezető szempont segítségével megállapítja azokat az alkati összetevőket, amelyek a középkornak, a felvilágosodás korának, a 19. sz. első idealista, majd második pozitivista felének egyetemét jellemezték. Kimutatja, hogy az egyetemeket alapító, azokat fenntartó, mélyen a kor világfelfogásában gyökerező társadalmi erők miként változtatták, színezték, alakították ezt az intézményt, s történetfilozófiai összefüggések felfejtése által teszi szemléletessé azt a szkémát, azt a rövid vezérszavakba foglalt összeállítást, amelynek segítségével az egyetem alakulásának folyamata benső lényegében érthetővé válik. Ebbe a fejlődés-sorba kapcsolja azután bele az orosz és német egyetemek jelen formájának képét a második fejezetben. Itt bontakozik ki e három totális állam egyetempolitikájának rövid ismertetése nyomán az eddig felismert típusokkal szemben a *hatalom* egyeteme, amelynek alapvető tudományfogalma *pragmatisztikus*, centrális tanulmánya a *gazdasági és technikai tudomány*, uralkodókara a *társadalmi- és közgazdasági kar*, embereszménye a *közösségtudat* erényével rendelkező *politikai ember*, s amelynek az államhoz való viszonyát az állami *imperializmus* határozza meg.

A következő fejezetekben vizsgálat alá veszi mindazokat a gondolkozási, világnézeti előfeltételeket, annak a politikai légkörnek lényeges összetevőit, amelyek ezt a változást előidézték, s kutatja e változásoknak az egyetemen folyó munka szempontjából való jelentőségét. Közülük a harmadik abból kiindulva, hogy „az egyetem szellemét mindig elsősorban az igazságról és a tudományról táplált meggyőződés határozza meg," azt kutatja, „mennyiben érvényesül a mai egyetempolitikában az igazságra s a hatalomra törekvő akarat." A következő fejezet „központi gondolata az egyetemi önkormányzat s az állami kormányzat viszonyának kérdése", az ötödik és utolsó pedig szemügyre veszi „a tudományos képzésnek és az egyes gyakorlati hivatásokra való nevelésnek az egyetemen való viszonyát".

Az egyetemek vázolt átszervezésének legmélyebben fekvő oka a három politikai világnézet ama közösen vallott felfogása, hogy az ismereteknek csak olyan rendszere ismerhető el tudományosnak, amely az állam, a népi közösség hatalmát növeli, annak értékeit szolgálja. Szerzőnk mélyreható tudományelméleti, történetfilozófiai, társadalomtudományi és lélektani vizsgálatok alapján kimutatja ennek a felfogásnak tévedéseit. Rámutat arra, hogy mind a szovjetlogika, mind pedig a nemzeti szocializmus tudományelmélete, „mint minden pragmatizmus, nyilván összetéveszti a tudományt, mint lelki tevékenységet, másfelől a tudományt, mint igazolt tételek rendszerét, tehát a tudományos gondolkodást, másfelől a gondolt igazságtartalmat. Az előbbi természetszerűen a kutató egyéniségétől, lelki alkatától, korának szellemétől és szükségleteitől, társadalmi-történeti feltételeitől függ. . ., viszont a tudomány igazságtartalma már független az egyéni hajlamoktól, mert az egyetemes és mindig és mindenütt egyforma ész logikai evidencia-síkján érvényes." A tudományos gondolkodás éppen a nemzet életébe való belegyökerezettségénél fogva mindig és mindenkor ennek az életnek kifejezője, sőt szolgálója is volt, de sohasem volt konkrét politikai célok szolgálatába állítható.

Sem a tudományok, sem székhelyük, az egyetem, számára nem kívánatos tehát „a politikától való eleve megkötöttség, amely számos területen nem engedi meg a

szabad kutatást, a vitát, az ellenőrzést, az igazságnak autonóm és fesztelen, egyedül az ész logikai evidenciáján alapuló fürkészését". Nem kívánatos, hogy a kutató tudósban élő igazságra törő akarat a politikus hatalomra törő akaratával szembekerüljön vagy pedig ennek ki legyen szolgáltatva.

Alkatlélektani megállapítások figyelmeztetnek arra, hogy milyen mélységes különbségek választják el egymástól a cselekvésre beállított, „az egyedi helyzetek, konkrét dolgok és emberek iránt" különösen érzékeny politikust a tudóstól, akinek magatartásához hozzátartozik „az élettől való bizonyos távolság, az elméleti distancia pátosza." Ezen az itt részletesen ki nem fejthető „pszichológiai alapon érthető a különbség az egyetem, mint a tudományos gondolkodás képviselője s az állami hatalom, mint a politikai gondolkodás képviselője között. Ezért nincs joga az utóbbinak erőszakkal az előbbi fölé kerekednie."

Nincs joga ennek következtében arra sem, hogy az egyetem önkormányzati jogát megnyirbálja, sőt elkobozza, sem pedig arra, hogy ezt a tudományos intézményt az állami élet számára szükséges szakembereket képző szakfőiskolává alakítsa át.

A parancsuralmi állampolitika eme törekvéseivel szemben Kornis könyvének utolsó két fejezetében a következő tételeket fejti ki:

a) „A tapasztalat azt mutatja, hogy sem a feltétlen és teljes önkormányzat, sem a kizárólagos állami hatalom nem szolgálja az igazság érdekét, hanem az egyetem és az állam együttműködése." A helyes viszony ebben a tekintetben akkor áll fenn, ha az állam tudománypolitikája a tudományos munkamegosztás helyes dologi és személyi feltételeit biztosítja s a sokfelé ágazó tudományos erőkifejtést a nemzet közérdekében összekapcsolja és tervszerűen felsőbb egységben egyesíti. „Ezt azonban a modern kultúrállam csak úgy teheti, ha az egyetemen folyó tudományos kutató és tanító munka célszerű szervezésére befolyást gyakorol."

b) A közvetlen életpályára való nevelés nem tehető, mint azt az új államrendszerek óhajtják, az egyetem egyetlen és kizárólagos feladatává. „Az életpályákra való kiképzés nem sajátszerű egyetemi feladat; az egyetem ennek csak elméleti-tudományos oldalát vállalhatja. Az állami politika nem kényszeríthet rá az egyetemre olyan célokat, amelyek benső természetével ellenkeznek. Itt is az állami hatalom és az egyetem békés együttműködése a kérdés megoldásának egyetlen helyes útja."

* * *

„Az egyetem életében is az egészséges fejlődésnek meg kell őriznie szerves történeti folytonosságát: ... a fejlődésnek hirtelen törés, a multtal való merő szakítás nélkül kell végbemennie, különben az egyetem élete nem organikus fejlődés, hanem mechanikus erőszak és történeti rombolás eredménye. ... Ha igazán érezzük ... a történeti felelősséget, akkor nem engedhetjük feláldozni a tudomány és az egyetem örök eszméjét a pillanatnyi politikai áramlatoknak."

Ib.

Polgári iskolai kérdések. (Közzéteszi dr. Kisparti János, tankerületi királyi főigazgató. Szeged, 1936. 121 oldal. A Szegedi Tankerület Közleményei. II.

Dr. Kisparti János, szegedi tankerületi kir. főigazgató nem sokkal hivatala elfoglalása után, tájékozódni kívánván arról, hogy mi a polgáriiskolai tanárság felfogása a polgáriiskolát illető, legfontosabb kérdésekben, a mult év november 7-ére a tankerület polgáriiskoláinak igazgatóit Szegedre értekezletre hívta össze. Az értekezlet anyagát maga a polgáriiskolai tanárság hordta össze olyképpen, hogy a tárgysorozatot alkotó négy kérdést a tankerület minden polgáriiskolájának tanári testülete egy-egy

tanár feldolgozása alapján rendkívüli értekezleten vitatta meg. A dolgozatokat és a hozzászólásokat tartalmazó jegyzőkönyveket aztán a főigazgató felkérésére egy-egy igazgató foglalta össze és adta elő az említett igazgatói értékezleten. Az ott felolvasott előadásokat és az elhangzott hozzászólásokat tartalmazza a szóbanforgó kiadvány.

A feldolgozott négy tétel a következő:

I. A polgáriiskola helye iskolaszervezetünkben, tekintettel a nemzeti élet egészére. (Előadó Kratofil Dezső).

II. Mennyiben befolyásolja a polgáriiskola nevelő-oktató munkáját az a körülmény, hogy szakiskolára (is) készít elő. (Előadó Báthy Zoltán).

III. Mi az a gyakorlati irányú általános műveltség, amelyet a polgáriiskola nyujt tanítványainak? 1. A polgári fiúiskolák szempontjából. (Előadó Balás Béla.) 2. A polgári leányiskolák szempontjából. (Előadó Domokos Sándor).

IV. A polgáriiskolai tanárképzés mennyiben készít elő a nevelői munkára? (Előadó Broda Béla).

Az előadásokban a polgáriiskoláról határozott körvonalú kép tárul elénk, melynek megismerése bizonyára más iskolafajok tanárságát is érdekelni fogja.

A polgáriiskola e szerint annak a mindinkább szélesbedő társadalmi rétegnek középfokú iskolája, melynek művelődési igénye túlnőtt az elemiiskolán, de amely — kellő anyagi vagy szellemi előfeltételek hiányában — tudományos vagy tisztviselői pályára lépni nem tud vagy nem akar. A polgáriiskola a nemzeti művelődésnek részére az élet által kijelölt területén önálló célkitűzéssel önálló úton jár; működésében egyetlen más iskolafajnak sem függvénye vagy vetélytársa.

Önálló célkitűzése kettős: A tanulóknak a gyakorlati életre, tehát ipari, kereskedelmi és földműves életpályákra való nevelése, illetve a középfokú szakiskolákra való előkészítése. Ehhez járul a polgári leányiskoláknál harmadik feladatképpen a művelt, magyar, polgári háziasszonyok nevelése.

Ezt a célkitűzést a polgáriiskola statisztikai adatai is teljes mértékben igazolják. A polgáriiskola valóban a kispolgárság iskolája. Tanulóinak kétharmadrésze iparos, kereskedő és földműves családból származik, egyharmadát pedig a közalkalmazottak (de csak alig 10 %-ban értelmiségiek) gyermekei teszik. Viszont figyelemre méltó, hogy a végzett fiúnövendékeknek ugyancsak kétharmada lép iparos, kereskedő és földműves pályákra, egyharmada pedig tovább tanul. A leányok egyharmada otthon marad, egyharmada gyakorlati pályára lép, egyharmada pedig szintén tovább tanul.

Az iskola padjaiból az életbe kilépő kétharmadrésznek egész életre való útravalóul a polgáriiskola ad általános műveltséget. Ez az általános műveltség gyakorlati irányú. Még a középiskolaiakkal azonos tantárgyakban is gyakorlati szellem érvényesül. A polgáriiskolát jellemző gyakorlati tárgyaknak és cselekedtető módszernek főjelentősége meg éppen abban áll, hogy a tanulót a gyakorlati életre nevelik, gyakorlatias gondolkodásra szok'atják és a munkát megszerettetik velük.

A végzett tanulók egyharmada, mint láttuk, tovább tanul és pedig egy egészen elenyésző (3 %) töredéktől eltekintve, szakiskolákban. Erre a körülményre a tanterv összeállításában és a tananyag rendszeres és alapos feldolgozásában a polgáriiskolának tekintettel kell lennie, hogy az ott nyert alapokra a szakiskolák biztosan építhessenek.

A polgáriiskola nagy jelentőségét nemzeti szempontból főképpen az ott folyó nevelő munka adja meg. Ez az iskola ugyanis a maga idestova százezres tanulólétszámával sokkal nagyobb felületen érintkezik a néppel, mint bármely közép- vagy

szakiskola. Az általa nyujtott vallásos, hazafias és társadalmi nevelés annál nagyobb jelentőségű, minthogy növendékeinek javarésze ily irányú nevelést alig hoz magával a szülői házból, de meg éppen ez a kispolgári réteg lesz életében leggyakrabban vallás-, haza- és társadalomellenes ráhatások céltáblája. Ennek az iskolának kell tehát tervszerű neveléssel biztosítania, hogy a kispolgári pályákra lépő tanuló egész életén át szilárdan és megingathatatlanul kitartson az iskolában nyert, tisztult világnézete mellett.

De vajjon megfelel-e a polgáriiskola mai állapotában célkitűzésének? Vajjon kielégíti-e kellőképpen a kispolgárság művelődési igényeit? Nincs-e szükség átszervezésre? Annyi bizonyos, hogy ma ez a kérdés áll leginkább a polgáriiskolai tanárság érdeklődésének homlokterében. Az első előadás foglalkozik is az iskola nyolcosztályúvá való fejlesztésének kérdésével. Bármily óvatos kézzel is nyult az előadó ehhez a meglehetősen kiélezett kérdéshez, érintenie kellett az ahány, annyiféle elgondolást. Megállapítja azonban, hogy a polgáriiskola teljes kifejlődésének reális lehetőségeit más úton kell keresni, azon az úton, melyet Fináczy Ernőnek gyakran idézett nyilatkozata jelölt meg. E szerint elképzelhető volna a mai középfokú iskolák (tehát a négyosztályú polgáriiskola és a szakiskolák) mellett a nagyobb városokban egy oly kéttagozatú, nyolcosztályos polgáriiskola is, mely a főiskolákra és alsóbbrendű közhivatalokra képesítene. Ezt a higgadt megállapítást — némi változtatással — el lehet fogadnunk. Valóban elképzelhető, hogy a gazdasági élet fejlődésével a kispolgári pályákra lépők egy részének kevés lesz a négy osztály nyujtotta műveltség és a polgáriiskolák egy része nyolc osztályúra fog kiépülni. Hogy azonban ez az idő mikor fog bekövetkezni, arra nézve e helyen idéznünk kell Fináczy említett nyilatkozatának folytatását: „E koncepció megvalósulásának lehetősége azonban, úgy tetszik a messze jövő méhében rejlik." Ma még az a helyzet, hogy az önálló iparosok alig 10 %-ának van elemi iskolánál nagyobb végzettsége. A gazdasági élet megnövekvő igényei majdan bizonyára hangosan fogják követelni kielégítésüket.

Lényegesen más a helyzet a leányiskolák egy részének hatosztályúra való kibővítésének kérdésében. Itt maga az élet követel máris fejlődést. Viszont bármily tetszetősnek is látszik, gyakorlatilag aligha lesz megoldható az iskolák városi és falusi irányúvá való megosztása. Az iskola fejlődésének természetes iránya az alapos tantervi reform és tandíjmérséklés keresztülvitelével egyelőre csak az lehet, hogy minél szélesebb rétegeket vonjon be a maga hatókörébe. A fejlődő gazdasági élet mind több és több foglalkozási ágban teszi nélkülözhetetlenné a polgáriiskola négy osztályának elvégzését. Sok jel mutat arra, hogy nem messze van az az idő, amikor egyes ipari és kereskedelmi pályákra törvény fogja előírni a négyosztályos végzettséget.

Az iskola jelenlegi értékének és jövendő fejlődésének a tanár a letéteményese. Vajjon a polgáriiskola nagy oktató-nevelő feladatainak megoldására fel van-e kellőképpen készülve a polgáriiskolai tanárság? Erre ad feleletet a negyedik előadás, mely tulajdonképpen 300 tanár önmagába tekintése. 300 tanár „tükörbe nézett" s a fiatalok lobogó lelkesedését és az idősebbek lehiggadt tapasztalatait egyesítve megvizsgálta, hogy milyennek kell az ideális nevelőnek lennie. Ez az öntudatos de a hibákat és pótolni valókat is tisztán meglátó vallomástétel talán legszebb része a könyvnek.

Ime rövidre fogott vázlatban a polgáriiskola mai képe. A vázlatot eleven életté gazdagító gondolatok jelentős része túlnő a polgáriiskolai tanárság érdeklődés-

körén. Olvasásuk gondolatébresztő és a nemzetnevelés más területén is haszonnal gyümölcsöztethető.

A szegedi tankerület mindkét kiadványa, a Középiskolai kérdések és a Polgáriiskolai kérdések egyaránt megérdemlik, hogy a magyar művelődés minden ágának munkálói szeretettel lapozgassanak bennük, hogy egymás felfogását, küzdelmeit és vágyait megismerve és megértve, karöltve haladhassanak a magyar jövendő sorsát lelke mélyén hordozó, új nemzedék tudásának, jellemének és világszemléletének kialakításában.

Implom József

Tankó Béla, Az egyetemről. Debrecen, 1936. 19 o.

A debreceni egyetem ez évi rectora ezzel a tanulmánnyal foglalta el rectori székét. Az ilyen megnyitó beszédeknek még akkor is, ha nem volnának magokban nézve nagy jelentőségűek, történeti értékük van, mert ezekből az tűnik ki, hogy a tanárok által egy évre irányítóvá választott tanár mit lát a maga egész gondolatvilágából leginkább valónak arra, hogy azzal saját magát mintegy bemutassa és azt egyeteme következő évére jóformán vezető fonálnak jelölje ki. Igaz, hogy számos szaktudomány alkalmatlannak tünhetik fel ilyesmire, de sehol sincs megírva, hogy a rectori beszédnek egyedül szakembereket érdeklőnek kell lennie. — Tankó Béla a mai idők legnagyobb kérdéseinek egyikéhez nyult: az egyetem lényegéről benne élő felfogást tárja fel. Mindenkinek, aki érezte valaha, hogy neki az egyetemi élet mit jelentett, amig reá alakitóan hatott, s mindenkinek, aki állandóan átéli azt a kötelességet, amelyet az egyetemen mások alakításával teljesitenie kell, nagy megnyugvás és erősítés, hogy Tankó is hű a régi tételhez: az egyetem élete a tanulmányozásban nyilatkozik, mert az egyetemen az uralkodó egyedül a tudomány gondolata lehet. Ez nem gátol meg semmit abból, amit az egyetemtől a nemzet érdekében várunk, de követeli az elismerését annak, hogy az egyetem a tőle várt szolgálatot egyedül a tudomány minél mélyebb és teljesebb, minél szabadabb és önzetlenebb művelésével tudja elvégezni. 1936 decemberében a felsőoktatási kongresszus szakosztályaiban érdekes volt tapasztalni az egyetemről való gondolatok kavargását; ez a rectori beszéd alkalmas bizonytalanságok tisztázására. — Különösen jól esett itt is észrevenni, hogy a szerző milyen tisztán hirdeti az egyetemről azt a felfogást, amelynek a régi kolozsvári egyetem kezdetétől fogva, de különösen a századforduló körüli évtizedekben megtestesítője volt. Ez talán elhomályosult néha és bizonyos, hogy megértésre nem mindig talált; de élt és még tovább él. Igy ez a beszéd a magyar szellemi élet történetének is becses tanúja lehetne, ha valaha lenne valaki, aki ennek az elsüllyedt korszaknak a nyomait keresné a magyar életben. i. s.

Lengyel Imre: A modern nyelvoktatás főbb tényezői a már meglévő nyelvi ismeretek (anyanyelv) szempontjából. — Debrecen, 1936, A Magy. Kir. Tisza István Tudományegyetem Pedagógiai Szemináriuma és Pszichológiai Intézete. Csáthy Ferenc egyetemi könyvkereskedése. 52. l.

A tanulmányban a szerző több szempontból és alapos elméleti tájékozottsággal vizsgálja, hogy milyen szerepe van az anyanyelvi tényezőknek és általában a már meglévő nyelvi ismereteknek a modern nyelvi oktatásban. Szerzőnek ehhez a célkitűzéséhez akarunk alkalmazkodni, mikor a dolgozat ismertetésében ezt a szempontot tartjuk szem előtt. A nyelvoktatás történeti áttekintésével kapcsolatban a mai úgynevezett „közvetítő" módszernek épen abban látja az értékét, hogy — a pusztán

grammatizáló, illetve direkt módszerrel szemben — felhasználja az anyanyelvi szemléletformákban, a meglévő nyelvi javakban rejlő kapcsoló és elevenítő erőt. Mindazokat az eszközöket, melyek az anyanyelv elsajátítását előmozdítják, a modern nyelvi oktatásnál is figyelembe kell venni. És mivel a gyermeknyelv, illetve a primitív néplélek első nyelvi megnyilatkozása már mondat, a modern nyelvi oktatásnak is a mondatból kell kiindulnia. A mondat gyakorlás módjai: fordítás, átalakítás és beszédgyakorlatok. A direkt módszer elveti a fordítást, pedig ez kiváló alkalom (főleg haladottabb fokon) a két nyelv jelenségeinek összehasonlítására, a gondolatnak más hangképek és szemléleti formák útján való kifejezésére. A természetes beszéd menetének inkább az anyanyelvre való fordítás felel meg, viszont az idegen nyelvre való fordítás jobban odaköt az elsajátítandó szemléleti formákhoz. A szótanulás problémája is csak a mondaton belül oldható meg. A szóalakulási folyamat a nyelvtanuló egyéni lelki strukturáján épül ugyan fel és így a leghelyesebb volna, ha a szótanulásnál mindenki a maga lelki típusának (akusztikus-motorikus, optikus-motorikus) lélektani követelményei szerint járna el, végeredményben azonban a szótanulás középpontjába a jelentéstartalmat kell helyezni, vagyis nem szóegyenletek, hanem szómondatok segítségével kell idegen szavakat tanulni. A csupán szemlélet alapján elsajátított szó reprodukálása nehezebb, mint azoké, melyeknek anyanyelvi megfelelője is ismeretes.

Egészen nagy vonásokban ez a gondolatmenete azoknak a fejezeteknek, melyekben az anyanyelv pszichológiájának szem előtt tartásával fejti ki a szerző nyelvtanítási nézeteit. Beszél még a kiejtés gyakorlásáról, a nyelvtan elkerülhetetlen szükségességéről (csak a leglényegesebb és az élőbeszédben is előforduló tudnivalók a fontosak) és végül a nyelvtanár személyiségéről, mondanivalójának lényegét azonban az előző fejezetek ölelik fel.

A tanulmány hasznos segítő és tájékoztató eszköz lehet a nyelvtanár kezében, bár a sok elméleti utalás és egybevetés láttára lehetetlen arra nem gondolni, hogy a módszernek papiron való kidolgozása és az órán való megvalósítása között — a tanártól egészen független okok miatt is — jóformán áthidalhatatlan rés tátong.

Vajtai István.

Josephus Wagner dr., Dictionarium rerum recentissimarum seu modernarum hungarico-latinum. Bibliotheca Juventutis Fasc. I. Budapest 1937. 116 l. Ára: 2.40 P.

A nevelő-oktatásban mindig igen nagy jelentősége volt az érdeklődés felkeltésének. A nevelő-oktató (hiszen ma már köztudomású, hogy a két tevékenység lényegében elválaszthatatlan: nincs olyan oktatás, mely nem tartalmazna nevelő hatásokat, s nincs olyan nevelés, mely az értelmi megalapozást nélkülözhetné) mindig elsőrendű feladatának tartja, hogy a tanuló érdeklődését felkeltse a tárgy iránt: így már szinte félig nyert ügye van. Némelyik tárgynál ez könnyen megy. Pl. ha egy természetrajz órára beviszünk egy kitömött baglyot, van-e olyan diák, aki nem figyelne oda és nem érdeklődnék nemcsak a bagoly külseje, hanem életmódja iránt is. Viszont nyelvi tárgyaknál már nehezebb az érdeklődés felkeltése, különösen ha egy „holt" nyelvről, pl. a latinról van szó. Ezért tartozik nagy hálával minden latin tanár a Juventus c. latin ifjúsági lapnak, mely — ha nem is mindjárt a tanítás kezdő fokán — különösen alkalmas a tanulóhoz kissé közelebb hozni ezt a „holt" nyelvet. Eleven bizonyíték ugyanis rögtön arra, hogy tulajdonképen a latin sem holt nyelv: szakadatlan folytonosságban él Cicero kora óta nemcsak a katolikus egyházban,

hanem általában a művelt európai emberek között is. Hiszen nem volt még kor, amelyben legalább latin nyelvű korszerű írások nem jelentek volna meg. Mindig megalkották az új fogalmak latin megnevezéseit is; s ez annál könnyebb volt, mert hiszen a legtöbb modern műszó is görög-latin eredetű. Ennek a „modern latin" szókincsnek, mely a Juventus több évtizedes multjából, de sok más régebbi és újabb szótárból latin nyelvű társalgó könyvekből és külföldi latin folyóiratok szókincséből tevődött össze, összegyűjtésére és rendszeres földolgozására vállalkozott Wagner József, a Juventus lelkes szerkesztője, ki kb. 8.000 modern fogalomnak adja meg a latin megfelelőjét vagy körülírását ízléses kis szótárában. Megvan itt a palacsintától (laganum frixum) és robbanó motortól (motor explosivus) a repülőgépig (aëroplanus) minden. A mellett a szótáríró, hogy minél több új anyagot hozhasson, lehetőleg csak azokat a modern fogalmakat adja, amelyek a közkézen forgó magyar-latin szótárakban eddig még nem voltak meg.

Nem térünk ki most arra a lehetőségre és törekvésre, hogy ez a megújított és bővített latin volna legalább is olyan jó segédnyelv a művelt emberek számára mint pl. az eszperanto — hiszen a latint úgyis mindenütt tanítják — hanem tisztán csak nevelési szempontból mérlegelve ennek a szép műnek megjelenését, megállapíthatjuk, hogy Wagner szótára nagyon megkönnyíti majd az érdeklődő ifjúságnak nemcsak a Juventus olvasását, hanem a benne való önálló dolgozást is. Így kialakul a a természetes önálló tevékenységi lehetőség a latin nyelvből is, aminek egyik hathatós ösztönzője a nem csekély vonzóerővel bíró publicitás. Ennek pedig a nevelő-oktatás szempontjából kétségtelenül nagy jelentősége van. Ezért üdvözöljük őszinte örömmel mi középiskolai nevelők ezt az új latin szótárt, aminek minden lelkes latin tanár és törekvő felsős diák kezébe kellene kerülnie. Igazán mérsékelt ára ezt lehetővé is teszi.

Papp János.

Simon Elemér: Összefoglaló mennyiségtan (I.—VIII.) — Árpád nyomda és könyvkiadó. Szeged. 1935. 207 l.

A matematikai tankönyvkérdés megoldásának érdekes és megfontolásra méltó kísérlete Simon Elemér könyve. A mennyiségtan tanításának gyakorlata közben ugyanis sokszor felvetődött már a kérdés, vajjon szükséges-e olyan tankönyv, amely gondos részletességgel és teljes módszerességgel dolgozza fel a tantervi anyagot, avagy nem felelne-e meg olyan kézikönyv, amely az anyag leglényegesebb részeinek csak lexikális vázlatát nyujtja és a módszeres részletező munkát az iskolára, illetve a tanárra bízza?

Bizonyos, hogy a matematikánál a tankönyvnek nincs olyan determináló, olyan központi szerepe, mint az irodalmi, az idegen nyelvi vagy az u. n. narrativ tárgyaknál. A legtöbb szaktanár egyáltalában nem, vagy csak a legritkább esetben kívánja valamely didaktikai egységnek a tankönyvhöz pontosan alkalmazkodó megtanulását. Természetesen a lehetőségek szerint ragaszkodnia kell a könyv tanításmenetéhez, hogy a gyengébb tehetségű tanulók benne biztos útmutatást és hasznos támogatást kaphassanak. A gyakorlat mégis azt mutatja, hogy a legtöbb nyilvános tanuló könnyen nélkülözi. (Nem így a magántanuló, akinek a bő részletességgel és minél alaposabb módszerességgel megírt matematikai tankönyvre bizony nagy szüksége van. Ámde a magántanuló érdekei nem lehetnek itt mértékadók a nagy többségéihez képest.) Fontosabbnak látjuk az ilyen kompendiumszerű könyvnek azt az előnyét, hogy mellette a tanuló munkája értékesebbé válhatik, mert teljes energiával kell az iskolai közös munkában részt vennie. Fokozza a tanár munkájának intenzitását is, hiszen mindent

az óra módszeres kihasználására kell építenie. (De nem fajulna-e el ez az állapot újra a méltán kifogásolt jegyzetgyártássá?) Minthogy az ilyen összefoglaló könyv a tananyagnak csak leglényegesebb részeire terjeszkedik ki, biztató lépésnek kell tekintenünk az olcsó, országosan egységes tankönyv bevezetésének ideális állapota felé is.

A szerző helyesen mutat rá előszavában arra, hogy összefoglaló könyve alkalmazásának elengedhetetlen feltétele a hozzásimuló, gondos alapossággal szerkesztett példatár. (Sok éven át volt országszerte használatban egy ilyen kompendium, a Grész Leo-féle. Eltekintve attól, hogy a középiskolai mennyiségtan anyagának azóta végzett redukciója folytán már idejét multa, azért sem tehette nélkülözhetővé a tankönyvek használatát, mert nem volt példatára). A példatárnak olyannak kell lennie, hogy benne a tanuló jól tájékoztató útmutatásokat kapjon a nélkül, hogy az önálló munkára való szoktatás és az öntevékenységre való nevelés szempontjai háttérbe szorulnának. Ha szerző ígért példatára ki fogja elégíteni ezeket a várakozásokat, véleményünk szerint könyvei nagyon jól fognak megfelelni a kitűzött célnak.

Az anyag gondos elrendezése, a színes rajzok áttekinthetősége és érthetősége igazi értékei a könyvnek. Ha újabb kiadásra kerülne sor — ami a fokozatosan életbelépő új tanterv miatt is előrelátható —, abból ki kellene küszöbölni a szakkifejezésekben itt-ott található pontatlanságokat, el kellene hagyni a már ma is feleslegessé vált fejezeteket (értékpapirszámítások, számrendszerek), viszont pótolni kellene egyet-kettőt (pl. a tiszta másodfokú egyenleteket, a lapszög-élszög-testszög fogalmát), végül módosítani kellene egy-két tárgyalásmódon (pl. a körcikk területe, a sin $(\alpha+\beta)$ levezetése).

Érdeklődéssel és bizakodással várjuk szerző könyvének kiegészítéséül a jó példatárat, amely igazán hézagpótló lenne mai viszonyaink között.

p. z.

Dr. Bittenbinder Miklós, A Szent Orsolya-rend leánynevelési rendszere. Budapest, 1936. Korda kiadás. 12. l.

Rövid, tömör összefoglalás a nevezett szerzetesrend alapítójától, Szent Angela anyától származó nevelési principiumokról s azoknak gyakorlatban való megvalósításáról. Kiemeli, hogy az Orsolyák zárdáiban folyó egészséges leánynevelés az élettel való szoros kapcsolatánál fogva középutat létesít a szélsőséges nevelési formák között. A növendék mindent megkap, amire szellemi és testi fejlődése érdekében szüksége van. Nevelésüket jellemző erősen családi vonással pedig tagjait kitűnően felkészíti az életre.

wj.

LAPSZEMLE

Magyar Tanítóképző. 1937. 1. sz.

Az 50. évfolyamába lépő folyóirat élén a Tanítóképző-intézeti Tanárok Országos Egyesületének elnöke: *Padányi-Frank Antal dr.* Célkitűzések félszázados évfordulóra címen azokat a kérdéseket tárja fel, amelyeknek megvalósításával a mai tanítóképzésünk jobbá lehetne. Első célnak a tanítóképzés kereteinek kibővítését látja, a szükséges belső reform kielégítése érdekében. Itt a tanítás anyagának megrostálása, a munka gyakorlativá tétele, az ifjúság lelki életének tanulmányozása a főbb feladatok. Szerző még nevezetes körülménynek jelzi a tanárság állandó továbbképzését, a tanítóság és tanítóképző-intézeti tanárság szorosabb együttműködését, a jövő tanárnem-

zedék kiképzésével való törődést; összefoglalva: a legélénkebben érzett szükségletek világos csoportosítását kapja meg az olvasó.

Molnár Oszkár (első közl. ben) a Magyar Tanítóképző vázlatos történetének első 4 évét ismerteti. Ez volt a folyóirat legküzdelmesebb korszaka, többször a lét, nem-lét kérdése elé állítva. A folyóirat 1. éve deficittel végződött, a 4. évben sem volt több 200 előfizetőnél. A lap túlméretezett szerkesztői programmal indult, pl. a középfokú iskolák kérdéseivel is foglalkozni kívánt, de a sok programmpontból csak egy nagyfontosságú feladatkör maradt meg s ez a népoktatás. A rovatok közül a képezdei rovat volt a leggazdagabb, ez természetes, mert a lap megalapítója és szerkesztője Hetyey Gábor dévai tanítóképzőintézeti igazgató volt, kinek a lap fenntartása tetemes anyagi áldozatba került. Nagyjelentőségű fordulathoz 1889-ben ért a f. irat, amikor megalakult a Tanítóképző-intézeti Tanárok Országos Egyesülete, mely a f. iratot az egyesület hivatalos közlönyévé tette, a lap kiadási helye pedig Budapest lett.

Dr. Imre Sándornak A tanítóképzés és az egyetem viszonyáról szóló előadása a felsőoktatási kongresszuson hangzott el. Benne feltárja mindazokat az okokat, melyek a tanítóságnak egyetemre való törekvésében szerepet játszottak és játszanak. Ilyenek: a tanítóság társadalmi helyzetének javulása, magasabb fizetési osztály elérése. De a törekvésnek magasabbrendű forrása is van: a tanítóság mélyebb tanultságot kíván szerezni. Az egyetem nem adhatja meg az elemi népiskola leendő tanítóinak azt az előkészítést, „amelyre nevelői feladatuk legjobb betöltése érdekében feltétlenül szükségök van." De ez nem jelenti azt, hogy az egyetem meg ne nyílhatnék a már oklevelet szerzett tanítók számára, éppen a közművelődés érdekében. Ily módon kielégülhetne a személyes tanulásvágy és a tudományos érdeklődés, mely a doktori fok elnyeréséig juttatná a tanítót. „Ha az egyetem a tanítói oklevél előtt ily módon megnyílnék, annak az egész nevelésügy, az egész közművelődés nagy hasznát látná: a tanítóságban rejlő értékek inkább kifejlődnének és érvényesülnének, az elemi iskola határozottabban részese lenne a közműveltség terjesztésének, a csak elemi iskolát végzettek műveltsége közelebb lenne a felsőbb iskolákat is végzettek műveltségéhez, tehát a közműveltség emelkednék és egyöntetűbb lenne, a nevelésügyi igazgatás könnyebben kaphatna megfelelő készültségű tisztviselőket, inkább remélhetnők a neveléstudomány fejlődését és érvényesülését. Mindezzel a magyar köznevelés benső értékének és külső rendjének növekedése jobban biztosítva lehetne. Az egyetemek előtt pedig megnyílnék a hatás útja eddig tőlük jóformán elzárkózó, mert általok észre sem igen vett tömegek felé — a nélkül, hogy eléggé nagyra nem tartható tudományos rendeltetésök megbánná."

Ugyancsak a felsőokt. kongresszuson adta elő *dr. Huszti József* azt, amit a f. irat megrövidítve hoz a polgári iskolai és tanítóképző-intézeti tanárképzésről. Előadó előbbiről megállapítja, hogy az 1928-i átszervezése a minden tiszteletet megérdemlő mult felhasználásával történt. A tanulmányi idő 4 éves lett, ezzel a tudományos színvonal és a szakbeli felkészültség emelkedett; a polgári iskolai tanárképzés kezdettől fogva a szelekció elvén alapul s jelenleg lényegbe vágó reformálásra nincs szükség. A szelekció az Apponyi-kollégiumban még kedvezőbb, mert a polgári iskolai tanárképző legkiválóbbjai juthatnak ide és túlprodukció nincs: itt sincs nagyobb reformokra szükség.

Mesterházy Jenő (1. közl.) a tanítóképző-intézeti nemzeti történelem tanítási módjával foglalkozik. A tárgyi tudás szolgálását tartja a legfontosabbnak, de ennek elérésére nagyon kevés a heti 2 óra. Arra meg mitsem lehet építeni, hogy a nemzet

történelmét előzőleg már tanulták s így ismerniök kell, mert végrehajtott próbái és vizsgálódásai nyomán a legelképesztőbb tudatlanság derült ki. Mindezek miatt a nemzeti történelem tanításában nagy nehézségekkel kell megküzdenie a szaktanárnak a tanítóképző-intézet 4. osztályában, mert úgyszólván semmi alapismeretre sem lehet számítani.

Juhász Béla dr.

Die Erziehung 1936/37. 12. évf. 1-4 sz.

Különösebben a lélektannal, illetőleg a nevelés lélektani vonatkozásaival foglalkozók érdeklődésére tarthat számot *Friedrich Lehr* cikke (*Das Handeln der Tiere und Menschen.* 2. és 3. sz.), amely arra a kérdésre keres választ, hogy mi a különbség az emberi és állati cselekvés között, s ezen az úton akar eljutni annak megállapításához, hogy vajjon a biogenetikai alaptörvény, s annak az az elvi alapvetése, mely szerint törvényszerű összefüggés van a lelki-szellemi fejlődés és a testi csíratörténet között, igazolható-e, illetőleg átvihető-e ez az alaptörvény az ember szellemi életének kialakulására is. Művelődéstörténeti érdekű az a tanulmány, amelyet *Ludwig Alsdorf* az indiai művelődésügy jelen problémáinak szentel (*Indisches Bildungswesen.* 4. sz.). Érdekes összefoglaló kép arról, hogyan, milyen racionalisztikus elfogultságok alapján és indokolatlanul túlzott reményekkel akarta 1835-től kezdődően az angol kormány az évezredek tradicióin alapuló, teljesen vallásos jellegű hindu művelődésügyet, különösen pedig az európai fogalmak szerinti felsőbb oktatást angollá tenni. Mennyire sikertelen volt ez a törekvés és milyen tragikus konfliktusokkal járt abban az igen kis rétegben is, amelyet sikerült szándékai számára megnyerni. Ma, amikor a réginek és az újnak, a nemzeti hagyományokon alapulónak és a ráerőszakolt európai szellemnek harca mind élesebbé válik, ez a sok milliós nép amaz igen súlyos kérdés előtt áll, hogyan tegye a nemzet jövője szempontjából is gyümölcsözővé a hazai és éppen az áthagyományozás formáiban és nyelvében megmerevedett és bizony már csak szintén nagyon jelentéktelen rétegben eleven művelődési kincseket. A jelen művelődéspolitikájának egyik legaktuálisabb kérdésére, a szabadidő hasznosítására nézve keres választ *Wilhelm Flitner* cikke (*Freizeit.* 1. sz.). Rövid történeti áttekintés után, amelyben különösen a falusi parasztság és polgári társadalom hagyományos munkaszüneti szokásait, majd pedig a korai kapitalizmus proletáriátusának pihenésformáit írja le, a jelen és a legközelebbi jövő problémáját abban látja, hogyan lehet majd az új munkarendbe szellemi aktivitással eltöltött s így eredeti jelentésének jobban megfelelő szabadidőbeli foglalkoztatást beiktatni, vagyis hogyan lehet a pihenés, felüdülés idejét minden tekintetben eredményessé tenni. A legfontosabb népnevelésügyi feladatok ezen a téren a következők: a munkaidő és a gyári munka szabályozása, a telepítésügy és a városrendezés megfelelő rendezése mellett, nyilvános eszközök és alkalmak nyujtása a szabadidő felhasználására, a sportnak népi játékká való átalakítása, a már régebben megindult népművelési munkának, a népfőiskolának a pihenő idő céljaira való értékesítése, magának a munkaélménynek jótékony befolyásolása kellő felvilágosítás és vezetés által, az esetleg felhasználatlan munkaerőnek irányítása. Nem kevésbbé fontos ebben a tekintetben a munkások és alkalmazottak hosszabb szabadságidejének szabályozása is. Ugyancsak művelődéspolitikai kérdést tárgyal *Flitnernek* egy másik cikke (*Schulzeitverkürzung und Studiendauer.* 4. sz.). Ebben a a birodalmi nevelésügyi miniszter ama tervének gazdasági és népesedéspolitikai okaival és következményeivel foglalkozik, amely az elemi- és középiskolai tanulmányi időt 13 évről (4 év Grundschule és 9 év höhere Schule) 12 esztendőre akarja meg-

rövidíteni, sőt a főiskolai tanulmányokat is gyorsabbá akarja tenni. Szerinte ez utóbbiak elvégzésére 3—4 esztendő feltétlenül szükséges. A középiskola 8 esztendeje nagyobb hátrányokkal nem fog járni, a népiskola 4 esztendejének egy évvel való megrövidítését azonban csakis egészséges és tehetséges gyermekek számára tartja megengedhetőnek. A tanulmányi idő megrövidítése minden iskolafajtától módszeres reformokat és céljaik valamint tanulmányi anyaguk újbol való átvizsgálását követeli meg. Az iskolait megelőző nevelés egyik fontos eszközére, a játékra vet fényt *Erika Hoffmann* tanulmánya (*Fröbels Spielgaben*. 3. sz.), amely Fröbelnek élete végén felállított játékrendszerével foglalkozik. Fr. értelmezése szerint a gyermek játéka lényegében mindig a gyermekkel való játszás, s tulajdonképpen a gyermekkel való szellemi érintkezést jelent. Az együttjátszásban kifejezésre jutó anyagi nevelés nem kezdete az iskolában folyó nevelésnek, annál szélesebb körű alapvetés: az egész embernek gazdagodása és kiszélesedése a játék családi közösségében. Ez a játékban való együttesség érteti meg velünk a játék által való nevelés 3 alapvető fogalmát: a „játéknyelv" a felnőtt sajátos nevelői viselkedésének formája, a „sejtés" az a szellemi erő, amelyet a felnőtt viselkedése ébreszt a gyermekben s végre a „szimbólum", amely a közvetítendő tárgyi világot jellemzi a művelőfolyamatban. A sort két olyan tanulmány zárja be, (*Martha Steinert, Neue Wege im ersten Lese-und Schreibunterricht*. 1. sz. — *Heinrich Geffert, Das Reichslesebuch*. 2. sz.) amelyek mindegyike az elemi iskolai nevelés egy-egy kérdésével foglalkozik. Az első pontos, részletes és megfelelő irodalmi utalásokkal ellátott beszámoló az olvasás- és írástanítás módszerének fejlődéséről. A régibb analitikus és analitikus-szintetikus módszerek: az újabb, a szóképből kiinduló módszer (Ganzheitsmethode) és annak elméleti alapjai; beszámoló az új eljárás körül szerzett tapasztalatokról; eltérések az új módszer egyes képviselőinél. Az új olvasástanítási módszernek legjobban megfelelő írásforma: a Sütterlin-írás. A második pedig, rövid történeti utalások után azokat a törekvéseket ismerteti, amelyek a birodalmi nevelésügyi minisztérium indítására egységes elemi iskolai olvasókönyvek szerkesztésére irányulnak. Az olvasókönyv a német ember nemzeti szocialista nevelésének szolgálatában áll, elsősorban az érzülethez szól, forrása és eszköze kíván lenni a jellem és akaratnevelésnek és a tudásban való tájékozódásnak. Az egységes tankönyv központi anyaga a következő tárgykörökre terjeszkedik ki: fajelmélet, egészségtan, család- és népesedéstan, a népiség története, geopolitika, a németség külföldön. Eme központi anyag körül csoportosul a birodalom egyes vidékeinek szánt olvasókönyvekben a szélesebb értelemben vett szülőföldi anyag. Két már megjelent kötet (a 2. és az 5-6. o. számára írt) tartalmának elemzése szemlélteti az elvek megvalósításának formáját.

tb.

Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde. Leipzig, 1937. No. 1—2.

Kroh, Oswald: *Pädagogische Psychologie im Dienste völkischer Erziehung*. K. cikke bemutatja a pedagógiai-lélektant a nemzeti szocializmus szolgálatában. A népnevelés egyik főfundamentuma a néptanulmány, amelybe a pedagógiai-lélektan beleékelődve s céljait magáévá téve, a néptanulmány kiegészítő tudományává válik. Az új népnevelés ma nem általános érvényű, nem terjed ki minden nemzetre egyformán, hanem csak egy meghatározott közösségre vonatkozik, amelyen belül a nevelés azonos minden szándékos és szándéktalan emberformálással s célja a közösség minden egyes tagját az egész minél értékesebb tagjává emelni. Ez pedig a néplélek

tökéletes megismerésével s a népi értékek felkutatásával és felszínrehozásával érhető el. A pedagógiai-lélektan feladata ezen belül azoknak a néplélektani motivumoknak kikutatása, amelyek a nevelést az új eszmény irányában előmozdítják.

Dambach, Karl: Typologische Beobachtungen an Schulneulingen. A szerző többéves megfigyelés alapján az iskolába lépő fiúgyermekek típusait állítja fel. Megfigyelésében az a meggyőződés vezette, hogy bármilyen alapos vizsgálat közben is lehetetlen a személyiség maradéktalan megismerése. Ezért meg kell elégednünk típusok feállításával. E típusok megmutatják, hogy mik az iskolába lépő gyermekek jellemző lelki sajátosságai, mely közös sajátosságok kiemelése alapján válik lehetővé típusok felállítása. E típusok bizonyos korhatáron belül állandóaknak nevezhetők s mint a szerzőnek az iskolai életből vett tapasztalata igazolja, a növendékek évről-évre való váltakozásával is ugyanazok maradnak. Típusai bár fenomenológiai, tehát nem igazi személyiségtípusok (nyugtalan, merev, ügyetlen, buzgó, közlékeny, céltudatos, csendes, játékos, álmodozó), mégis a pedagógusnak nagy gyakorlati előnyt biztosítanak, pl. útmutatást adnak az iskolai élet számos jelenségének megítélésére és irányítására s így az osztály szellemének kialakulását lényegesen befolyásolhatják stb. Dambach tanulmánya folyamán részletes leírását adja az egyes típusoknak s leírásait pedagógiai tanácsokkal egészíti ki. Néhol prognosztikus értékű megjegyzéseket is megkockáztat, melyek azonban mint hosszú tapasztalat leszűrt eredményei hasznosaknak mondhatók. Típusait nem közös szempont szerint válogatta össze, hanem mindenütt a legfeltűnőbb, *a legtipikusabb* tulajdonságokat emelte ki, ha ezek nem is voltak egymás között közös nevezőre hozhatók. Pl. egyik típust jellemzi az erős érvényesülési törekvés és annak sajátos megnyilatkozási módja, a másikat az erős gátlások különböztetik meg az egyéb típusoktól. D. összehasonlítja típusait a Kretschmer-féle típusokkal s kimutatja a párhuzamot. Végül taglalja azokat a jellemző hibákat, melynek gyökereit a család szerkezetében találhatjuk meg s amelyek további kialakulását helyes eljárással megakadályozhatjuk. Így pl. az elkényeztetett gyermek, aki részvét felkeltésével akarja az iskolában az otthonnal szemben tapasztalt hiányokat kompenzálni, ilyen nevelési hibának áldozata; majd az éncentralizáltságra mutat rá, melyet tárgyilagosságra való neveléssel szüntethetünk meg.

Künkele: Psychische Hemmungen bei Erwachsenen im Schriftlichen und mündlichen Ausdruck. A szerző kutatja azokat a pszichológiai okokat, melyek következtében igen gyakran mind a szóbeli, mind pedig az írásbeli megnyilatkozásoknál gátlások lépnek fel. E gátlások leginkább akkor tapasztalhatók, ha a beszélőnek, vagy fogalmazónak a saját énjét kikapcsolva objektive szemlélt tárgyat kell előadnia. K. egy írás- és beszédkurzus résztvevői között ankétet rendezett arra vonatkozólag, mik lehetnek e gátlások okai. A kisérleti személyek feleleteikben legtöbbször lámpalázról, elfogódottságról beszéltek akkor, ha tömeggel szemben kellett állniok. Sok esetben egyszerűen a kifejezőkészség hiánya volt az ok. A feleletek analizálásával a szerző a következő eredményre jutott: maga a téma okozhat szokatlanságánál fogva psychés zavarokat és gátlásokat (szokatlan valami a sokak számára, hogy ne magukról, vagy énjükre vonatkozó témáról írjanak, vagy beszéljenek), a közösség fölé való emelkedés érzése, a szembenálló tömeg idegenszerűsége, ennek kritikájától való félelem, a szituáció szokatlansága, ünnepélyessége, a rövid és pontos ábrázolókészség hiánya stb. Az írásnál felmerülő gátlások materiális természetűek, leggyakrabb a szókincs, a kifejezőkészség, majd a logikai kapcsolat hiánya. A szerző vizsgálatai a gyógypedagógiában nyerhetnek alkalmazást. *Békési Gizella.*

Zeitschrift für Kinderforschung. Bd. 46. (1936).

Dr. Maria P. Benes: Lebenslauf eines rückfälligen Verbrechers.

Fritz K., ez a nyugtalanvérű csavargó, már kora gyermekségében kedvezőtlen körülmények között nevelkedett. Apja iszákos, munkakerülő volt, anyja beteges és vagy az ágyat őrizte, vagy a házon kívüli munkával kereste a család szegényes kenyerét. Midőn apja a háborúba megy, anyját még jobban elfoglalják a kis család eltartásának gondjai, tehát Fritz K. még szabadabban folytathatja üzelmeit és az iskolakerülést. 11 éves korában az elkövetett sok kisebb lopás és csavargás miatt rendőrkézre kerül, majd büntetésképpen javító intézetbe. Innen többször megszökik, de mindig elfogják és visszaviszik. Anyja az egyetlen, aki még hatással tud lenni az aggodalmat és szégyent nem ismerő fiúra. Szökései alkalmával gyakran tér vissza hozzá. De 1919-ben meghal az anyja és most már nincs senki, aki fékezze. 15 éves korában (1922) 2 éves fogházbüntetésben részesül és még 22 éves sincs, amikor ismét 6 évre elítélik. Ekkor kezd megváltozni és arra törekszik, hogy poziciót teremtsen magának. Ma többé-kevésbbé kitisztult felfogású, nyugodt ember. A szerző szerint a hosszúra nyúlt pubertás gátolta Fritz K. lelki egyensúlyának korábbi bekövetkezését.

Otto Schürer von Waldheim: Berufsberatung krimineller männlicher Jugendlicher

Az elhanyagolt és „büntetett előéletű" fiúgyermekek nevelésére a szokásos javítóintézet helyett *Kaiserebersdorf*-ban külön intézetet építettek. Az intézet célja az, hogy a megtévedt gyermekeket valamilyen — a képességük és kedvüknek megfelelő — mesterségre tanítsa. Éppen ezért a felvételnél testi és szellemi vizsgálatnak vetik alá a növendékeket. A vizsgálatok tárgya: akaraterő, kitartás, kézügyesség. A szerző beszámolójában 1800 növendéken nyert tapasztalatait adja és érdekesen állítja össze a különböző lelki defektusoknak megfelelő mesterségeket. Természetesen elsőrendű feladat az ifjak megjavítása. Ezt — mint az intézetből kikerült növendékek példája mutatja — legtöbbször sikerül is elérni.

Maszny ik Lajos.

Országos tanügyi folyóirat indult meg a kir. Tanfelügyelők Országos Egyesülete kiadásában, *Iskola és Élet* címmel. Az új folyóirat *első számának* vezető cikkét Dr. Kelemen Illés tankerületi kir. főigazgató írta a tanügyigazgatás új szervezetéről, amely a magyar oktatásügy új fejezetét kezdi meg *Dr. Juhász Béla* a népiskolai tanító erejéről értekezik, *Dr. Radák Olga*, *Dr. Zibolen Endre*, *Dr. Csapody Vera* és mások cikksorozata arra a kérdésre felel, hogy miképen lehet az iskolafelügyelet a tanítói és tanári munka erőforrása. *Németh* Imre országgyűlési képviselő a faj és nemzet fogalmainak viszonyát vizsgálja a magyarság szempontjából. A pedagógia, a tudományok s az irodalom és művészet időszerű kérdéseit komoly elmélyedéssel tárgyaló, illusztrált folyóirat a tanügyi közigazgatás és az iskolafelügyelet szellemi műhelyébe szélesebb olvasórétegeknek nyujt betekintést. Az évnegyedes folyóiratot *Angyal* János szerkeszti. Évi előfizetési ára 4 pengő.

VEGYES

A nevelő dilemmája. *Imre Sándor* teremtette meg a „nevelő gondolkodás" jellemző szavait a magyar pedagógiában s amióta kimondta, nála is elmélyült ez a fogalom és sok más pedagógust is meggyőzött a nevelő-gondolkodás fontos voltáról. És nem rajta mult, hogy a gondolat hódítása és elmélyülése nem látszik meg eléggé a magyar nevelésügy reális vonatkozásaiban. Ha valahol, úgy, fájdalom, elsősorban a pedagógiában más az elmélet és más a gyakorlat és épen a gyakorlat nehézségei és folytonos gátlásai csiszolják finommá az elméletet és lendítik az eszmény magasságai felé. Minél több gátlása van a felismert jó gyakorlati megvalósulásának, annál jobban éled a vágy: jobbat akarni és ha másképen nem, egyelőre legalább elméletben kiépíteni a legjobb lehetőséget. S a jól megalapozott s meggyőző elméleteknek, ha nem is közvetlenül látható formában, mégis megvan az építő hatása. Az igazság lélekből lélekbe talál és mivel — Imre elgondolása szerint — végeredményben minden „az arravaló emberen múlik", az elvetett magok lassan megteremtik az arravaló emberek egymást értő láncolatát, kik az igét valósággá érlelik. Erre a vigasztalásra ma különösen szükség van, mert kritikus, válságos időkben élünk, elég nagy alkotások s elég sok tapogatózás idejében, hivatalos célkitűzések és gyakorlati megvalósulások ellentéte ütközik ki néha s ilyenkor különös szükség van a logikusan megalapozott elméletre, mely túlemelkedve a *mai* gyakorlaton és a mai hivatalos felfogáson, önmagában, illetve a tiszta valósághoz való viszonyában, sub specie aeternitatis nézi s állapítja meg a pedagógiai igazságokat.

Imre Sándor három évtizeddel ezelőtt Széchenyi munkájából kiindulva kezdte vázolni a magyar nevelés eszményeit s már ez a kiindulás is bizonyítja, hogy a nevelést *történelmi jelentőségű folyamatnak* nézte. Multból gyökerező, jövőt meghatározó folyamatnak mely, súlyos felelősséget alakit ki bennünk és azt a tudatot, hogy az örökkévalóságnak dolgozunk. *Imre* könyvei, élőszava, alkalmi tanításai mind ezt a gondolatot szolgálják.

Ennek jegyében irta most megjelent tanulmányát is: ***A mult és jövő a nevelői gondolkodásban.***[1] Azzal a megállapítással kezdi, hogy a nevelői gondolkodásban a mult és jövő szükségképen benne van s épen ez adja meg történetiségét, de ezt a történiséget tudatossá is kell tenni. Jól látja ennek akadályait: ***nincs közvéleményünk egyebek közt abban az egészen gyakorlati kérdésben, hogyan nézzük a nevelés szerepét az egyén és közösség élete folyásában;*** nagy a *közömbösség* a nevelés ügye iránt s így nincs még lehetőség az ellentétek tárgyilagos megvizsgálására. A nevelés mindég a multból nő ki és az egyének útján mindég a közösség sorsát is alakítja; ebben látja *Imre* a nevelés történeti jelentőségét. Baj azonban, hogy a mult és jövő egybefonódása nem mindig tudatos s ha egyoldalúan a mult hatása alatt áll, nem formálhatja tudatosan a jövőt sem. Azzal is tisztában kell lennie a nevelőnek, hogy az ember nem kizárólag a nevelés által alakul, a nevelés az életnek csak egyik tényezője, ha még oly eredményes is.

A multnak és jövőnek egybefonódása tehát nem vitás, hogy azonban ez meghozza-e a várható harmónikus eredményeket, az a nevelő lelki meghatározottságától, tudásától, látókörétől, egyszóval: tudatosságától függ. *Imre* élesen látja a bonyolult folyamatot s így

[1] Különlenyomat *A Magyar Tanítók Könyvtára* első, Előadások c. kötetéből 1936. 19. l.

még magát a tudatosságot sem tartja elegendőnek. „A mai nevelő gondolkodásban nemcsak a tudatosság mértéke különböző, hanem különösen szembetűnik a különbség abban a tekintetben is, hogy *némelyek a nevelésnek a multhoz való tartozását* hangsúlyozzák, mások meg *a jövőre vonatkozó feladatát*" — mondja *Imre* s egyben utal arra, hogy válságos időkben különösen érezhetők az ellentétek a konzervatív és progresszív gondolkodás között, holott a neveléshez a *megtartás* és *haladás* egyaránt hozzátartozik. A nevelés csak a multban gyökerezhet és csak a jövőre irányulhat: ebben áll a cél tudatossága. Ennek a tudatosságnak minél teljesebbé kell vállnia, a közösség, a nemzet egész életét kell átfognia s ebben a ma érvényesülő gondolatban *Imre* a legelső nevelési rendszernek, a platoni rendszernek megéledését látja. Természetesen arra is figyelmeztet, hogy ez a rendszer könnyen pártpolitikai jellegűvé válhat s nem szeretné ennek a nagy átfogó tudatosságnak, az egyéni tudatosságot vagy a tudatos egyéniséget feláldozni. Pragmatikus gondolkodásra kell az egyént nevelni, hogy tisztán lássa a nemzeti multat. „A nemzet, a nagy egység nevelésének mai feladatait pl. lehetetlen okosan csak elgondolnunk is, nemhogy sikerrel végeznünk, ha a mai állapotot csupán úgy nézzük, ahogyan szenvedjük s *nem keressük meg a gyökerét*. Ezt is, mint a gyermek pillanatnyi minőségét, *az egész eddigi élet értteti meg* velünk. A magyarság mai meghatározottsága származik pl. abból az elhatározásból, amely a síkságon telepítette le őseinket; abból a kényszerűségből, amely elhanyagoltatta a belső egység kiépítését, abból a sok mulasztásból, amelyet száz évvel ezelőtt minden gondolkodó nagy emberünk újra meg újra felsorolt és a csak történelmünkből megérthető lelkületből, amely a távoli időkre való előregondolást olyan kevéssé mutatja nemzeti sajátságunknak". (38)

Ebből a történeti nézésből következik, hogy a nemzetet nem szabad elszigetelten nézni s nem szabad a nemzetnek csak egyik részét önmagában tekinteni: „A mult a nevelést annál bonyolultabban határozza meg, minél szélesebb kör nevelésére gondolunk, tehát annál nagyobb körből tartozunk számbavenni az alakító hatások kapcsolatait is." (39.)

Ilyen tudatos gondolkodás mellett mely nevelőknek és nevelendőknek az egyéniségét biztosítja, alakulhat ki a ma még hiányzó nevelői közvélemény s tűnnek el a „nem személyesen kiérlelt meggyőződések" (28) s következhetik be a nevelésnek ez a foka, mely az egyének útján tényleg jó célra formálja a közösséget, szóval az az állapot, melyben a mult tradíciói és a jelen valósága megnyugtatóan alakítják ki a nemzet jövőjét.

A mult és jövő harmónikus egybekapcsolódása a cél nyugodt meglátását s a munka zavartalan végzését biztosítja. Ellenben a „nem személyesen kiérlelt meggyőződések" melyek nem az időálló igazságokból sarjadzanak ki, okozzák a zavart, a dilemmát. A nevelő is korának gyermeke, a napi politika szélsőségei, önhelyzetének reális képe az ő lelki egyensúlyát is megzavarhatják s hogy a multat vagy jövőt tartja-e fontosabb tényezőnek, azt nem mindég az objektív gondolkodás dönti el. Mi biztosítja az objektív mértéket? Azt hiszem, semmi egyéb, mint a nevelés történelmi jelentőségének az a tárgyilagos felmérése, melyet *Imre* célul tűz ki s mely a nevelőnek szubjektív élményévé válik. Ilyen álláspont a szociáiis fejlődést történelmi szükségnek fogja látni, ily álláspont mellett a mult nem oly tényezőként szerepel, mint amely lábatlankodik a jövőnek s egyéb szerepe nem lehet, minthogy fáradhatatlanul átmenti az igazi értékeket. Történelmi és

szociológiai ismeretek, a társadalmi fejlődés tudatos átélése kell ehhez, mert csak így alakulhat ki bennünk a nevelői felsőségnek olyan mértéke, mely nélkül jövőt formálni nem lehet.

Kemény Gábor.

Széljegyzetek a modern nyelvek tanításához. A magyar közvélemény és a középiskolai tanárság nagy érdeklődéssel várja a készülő új gimnáziumi tantervnek a modern nyelvek tanítására vonatkozó rendelkezéseit. Ezt az érdeklődést az új középiskolai törvény tárgyalása közben elhangzott hozzászólások és a törvény indokolásában található észrevételek is fokozták. Szinte osztatlan tetszés kísérte azt a kifejezésre jutó szándékot, hogy a gyakorlatiasság szempontjainak kell ezentúl hangsúlyozottan érvényesülniök.

A jövőben tehát *elsőrendű tanítási cél* az idegen nyelvek gyakorlati elsajátítása lesz. A mai tanterv szerint ugyanis a cél tulajdonképen hármas: a tantervbe felvett irodalmi, ill. irodalomtörténeti olvasmányok szövegének megértése, továbbá gyakorlottság írásban és szóban. Ez a három cél csaknem egyenrangú volt, mert arányosan kellett érvényesülniök a középiskola egyetemesen művelő jellege miatt. Azok a panaszok azonban, amelyek akár az érdekelt közvélemény nyilatkozataiban, akár illetékes körök bírálatában, a tanítási eredmény valóságos kudarcáról hangzottak el, főleg erre a hármas célkitűzésre vezethetők vissza, mint eredendő hibára. Közülük — amint a törvény indokolása is rámutat — egészen jelentéktelen szerepe lesz az u. n. irodalomtörténeti olvasmányoknak. Helyettük olyan „érdekes és élvezetes", irodalmi értékű olvasmányokat kell majd kiválasztani, amelyek elsősorban a mai élő nyelv elsajátítására alkalmasak. De a beszédkészség fejlesztése mellett mi történjék az *írásban való gyakorlottság* tekintetében?

A tapasztalatok szerint éppen ennek a célkitűzésnek tulajdonítható a nyelvtan fokozottabb tanítása, ami adott óraszám esetén csak az élő beszéd elsajátítására felhasználható idő rovására történhetik, vagy pedig az óraszám megfelelő emelését kívánja. Elsősorban ebben látjuk az új tanterv *egyik nehezen megoldható problémáját.* Döntenie kell abban a tekintetben, hogy milyen szerepet kapjon az írásbeli gyakorlottság: Az első modern nyelvben, a németben, maradjon-e az érettségi vizsgálati fordítás magyarról németre? Ha megmaradna, mi a teendő a mai, kifogásolt eredménytelenség megszüntetésére? (tanterv, óraszám, módszer, tanárképzés stb.). — A második modern nyelvben (a franciában, angolban és olaszban) fenntartassék-e az iskolai írásbeli dolgozatnak mai fontossága, főként kötöttsége? A gyakorlatban tudvalevőleg kétszer annyi óraszámot vesznek igénybe, mint amennyi az előírt iskolai dolgozatoknak száma (előkészítésük, íratásuk és javításuk). — Valahogyan úgy látjuk, hogy az írásbeli dolgozatokban rejlő képzőerőt a leegyszerűsített és egységesebb célkitűzésnek, a beszédkészség fejlesztésének szolgálatába kell állítani. Csupán az élőbeszéd gyakorlati elsajátítását támogató *didaktikai eszközként és nem célként* kelleme alkalmaznunk.

Az új tanterv *másik jogos kérdése a módszer* kérdése. Különösen akkor, ha hatásosságát minden más tényezőhöz képest túlbecsülni vagyunk hajlandók. Ha pl. arra az álláspontra helyezkedünk, hogy jó tanítási módszer mellett minimális óraszámban is lehet nagyszerű eredményt elérni. Hallottunk lelkes utalásokat a budapesti követségeken rendezett nyelvtanfolyamok alacsony óraszám mellett elért kiváló eredményeire. Pedagógiai folyóiratban nem kell sok szót vesztegetnünk arra, hogy az alkalmazott módszernek figyelemmel kell lennie a tanulók értelmi fej-

lettségének fokára és sok minden egyéb tanításlani adottságára is. A nyelvtanfolyamok hallgatói, szemben a középiskolai tanulókkal, többnyire felnőttek, vagy legalább is túl vannak már a serdülés izgalmain. A tanfolyam növendékében *egy* nyelvnek megtanulására beállított akarati diszpozíció nem olyan szétfolyó, mint a *sok tárgy egyidejű* tanulására szorított középiskolai diákban stb. A tanfolyamon talán jól beválik, hogyha a munka egészen a tanított idegen nyelven folyik. Itt a begyakorlás fontos fázisából talán többet lehet rábízni a tanuló önállóságára, mint a gimnáziumban. Ha az új tanterv mindezekről, tehát a tanuló tanításlani adottságairól nem feledkezik meg, akkor bizony a módszer-kérdése nehéz dió. Erre mutat a módszer történeti fejlődése is. Vegyük példánkat a franciaországi középiskolák életéből, mert itt igen jellegzetesen tárul elénk a módszer tapogalódzó kialakítása. (Teljes képet ad erről Ch. M. *Garnier* „L' École Francaise de l' enseignement des Langues vivantes" c. tanulmánya az Intern. Zeitschrift für Erz. legutóbbi számában.) 1902-ig a szövegfordítás avult eljárásával többen próbálták felvenni a küzdelmet. Már 1865-ben elhangzik Duruy programmjában a nálunk ma felkapott jelszó: „peu de gramaire, mais beaucoup d' exercices parlés". Ez hozta magával a direkt módszert az 1902-ös tantervben, amely sok próbálkozás és módosítás után végre, 1925-ben a két szélsőséget kiegyenlítő „klasszikus megoldás"-hoz vezetett, a *kétnyelvű módszerhez*. A szövegnek a tanított idegen nyelven folytatott magyarázatát és feldolgozását felváltja az anyanyelven történő „explication de texte". Ez a szövegfordítást helyettesítő anyanyelvi magyarázat az órát változatossá teszi, a hullámzó figyelemerősséghez alkalmazkodva pihenőket biztosít, az idegen nyelvű feldolgozás megértésének ellenőrzéséül szolgál stb. Véleményünk szerint ez az anyanyelvi pihenőkkel megszakított és élénkített eljárás különösen azért figyelemreméltó, mert megfelelően rugalmas és így a középiskolai tanuló fejlettségéhez, korához jól alkalmazkodó.

Az új tantervtől várunk gondos utasításokat a *hallott beszéd* megértését támogató eljárások és eszközök rendszeres kihasználására is (grammofon, rádió, hangos film). Várjuk az óraszám megfelelő mennyiségű megállapítását és évfolyamonkinti helyes elosztását. Várjuk az új tantervhez, mint minden nehéz tanítási feladat megoldásának kulcsát, az új tanárképzést és a bölcs gondoskodást a modern nyelvek tanárainak rendszeres továbbképzéséről. És végre — last, but not least — várjuk az *új tanterv maradandóságát*, az eddigieknél hosszabb életét, mert ez is pedagógiai követelmény, a fentiekkel együtt ez is a modern nyelvek tanítási sikerének egyik fontos követelménye.

p. z.

Öngyilkos gyerekek — szülők az útvesztőben. (Az Ujság 1937. február 21-i számából.) *Máday István* egyetemi magántanár ad választ a fenti című cikkben arra a kérdésre, hogy a mind gyakoribb diák-öngyilkosságokkal kapcsolatban milyen álláspontra kell helyezkedniök az iskolai nevelőknek és elsősorban a szülőknek. — Miként a történelem folyamán felszabadultak egyes társadalmi osztályok és mintegy két évtizeddel ezelőtt a nő, úgy ma már *felszabadult a gyermek* is, s ezt a gyermeket nem lehet többé a szigor és tekintély elve alapján nevelni. A konfliktusok elkerülése végett „a felszabadult gyermeknek megfelelő eszközökkel" kell nevelni a ma gyermekét. Aki „nem tud szigor nélkül nevelni, az egyáltalában nem tud nevelni", s nevelése csak árt a gyermeknek, mert félelmet

kelt benne, ami valójában a legtöbb bajnak az okozója. Az öngyilkosságok egy részét is ez okozza: a felszabadult gyermek *„üldözött vadnak"* érzi magát. „Folyik a nagy *hajtóvadászat*, egyik oldalon befogja az iskola, ahol — sajnos — legtöbb esetben csak tanítanak, de nem nevelnek, másik oldalán ott a szülői fegyelem és szigor, a kör egyre jobban bezárul és a végén a gyermek már csak egyetlen nyílást lát, ahol kiszabadulhat a körből: a halált." Az azonban bizonyos Máday szerint is, hogy ezek a gyermekek mind idegbetegek, neurotikusok, de épen a fenti „hajtóvadászat" következtében lettek azokká. Ezekben a gyermekekben ugyanis az állandó szidás és a meg nem értés következtében kifejlődik a „fogyatékossági érzés", nem tudják értékelni önmagukat, elveszítik önbizalmukat s úgy látják, hogy csupán a halál által szabadulhatnak meg ebből a bizonytalanságból. Alapjában erre az okra vezethető vissza az öngyilkosságnak az a formája is, amikor a gyermek öngyilkosságával akarja bebizonyítani, hogy igen is van benne érték és ezt egy — szerinte — hősi gesztussal, életének eldobásával igazolja. Végül a neurózis okozta öngyilkosság harmadik fajtája a „közönségnek szóló" öngyilkosság, amit azzal a gondolattal követnek el, hogy vajjon mit szólnak hozzá a szülők, a tanárok, az osztálytársak.

Az öngyilkossági járvány megakadályozásának első feltétele Máday szerint annak a felismerése, hogy „a mai gyermek más, mint a régi." Ennek megfelelően számúzni kell a nevelésből a *„szigor és tekintély elvét"*, de a túlzott kényeztetést is, s a nevelőknek a gyermeket *„magukkal egyenrangúnak és egyenértékűnek"* kell tekinteniök. A szülők tanuljanak meg nevelni, a tanító- és tanárképzést is meg kell reformálni, tág teret biztosítva a gyermeklélektan tanulmányozásának. Végül idegorvos-pszichológusokat is alkalmazzanak iskolaorvosokul. Minden bajnak a legfontosabb orvossága pedig: az idegbeteg gyermekeknek szakorvosokkal való gyógyíttatása.

Sok tekintetben igazat kell adnunk Máday Istvánnak, egyes megállapításaival azonban nem érthetünk egyet. Ha elismerjük is azt, hogy a mai gyermek más mint a régi, a felszabadult gyermek fogalmát kissé túlzottnak kell tartanunk. A mai válságban és nyomorúságos helyzetben a gyermek sem tud annyira gyermek lenni, mint a régi s már abban a korban ránehezedik az élet sok gondja, amelyben régebben a tanuláson kívül semmivel sem kellett törődnie. Ebből a szempontból tényleg felszabadult a gyermek, illetőleg korábban lett *„felnőtt"*, mint kellene, de nem minden téren s ez még nem jelenti azt, hogy mindenben ennek megfelelő jogokat vindikálhat magának. Ma más a korszellem, más az egész környezet, amelyben a gyermek él, mások a felnőttek, akiknek a példája a gyermek előtt áll. Más a gyermek körül az egész légkör, más az erkölcsi felfogás, nem csodálkozhatunk tehát, ha más a gyermek is.

Inkább ezekben, a gyermek életkörülményeiben és a korszellemben kereshetjük a diák-öngyilkosságok okát s nem a szülőkben, még kevésbbé az iskolában. Az kétségtelen, hogy az öngyilkos gyermekek mind idegbetegek, de nem a fenti „hajtóvadászat" következtében. El kell ismernünk, hogy hathat a gyermekre ebben az irányban a szülők magatartása, a családi élet milyensége is, de nem lehet ezt általánosítani. Mert, ha elfogadjuk azt, hogy a szülő a szigoron és tekintélyen kívül „más eszközöket nem ismer a nevelésre", akkor ezzel kizárjuk a szülői szeretet lehetőségét is. Hiszen éppen ez az a tényező (a hivatásos nevelőkben pedig az u. .n *„pedagógiai szere-*

tet"), amely megóvja „a komoly szigort a brutalitástól és a türelmetlenségtől."[1] És éppen ez a szeretet vezet sok esetben kényeztetésre s gátolja meg az iskola komoly nevelő munkáját.

Pedig „a szeretetnek csak más nevelői ráhatásokkal együtt van meg az a nevelő ereje, mely visszatartja a nevelőt a túlságos engedékenységtől s biztosítja a nevelés következetes komolyságát."[2] Nem lehet tehát teljesen elvetni a szigor és tekintély elvét, mert *„kényszerítő és gátló eszközök nélkül soha sem lesz elképzelhető a nevelés."*[3] Az természetes, hogy nem szabad a gyermekben félelmet kelteni, de feltétlenül szükséges a tisztelet, amelyet a nevelő tekintélyének kell kivaltania. Ennek a tekintélynek *„valódi tekintélynek"* kell lennie, amely nem nyugodhatik, „csak a külső erőhatalmon" vagy a hivatali felsőbbségen, hanem a nevelő „erkölcsi és szellemi felsőbbségéből" kell fakadnia.[4] Ezt a tekintélyt nem lehet száműzni a nevelésből, sőt ha ezzel nem tud hatni a nevelő, akkor az *igazságos büntetés*nek sem lehet elmaradnia.[5]

Már a tekintély elvéből is, de a nevelés fogalmából is következik, hogy a nevelő nem tekintheti a tanítványt magával „egyenrangúnak és egyenértékűnek." Mert ha ezt elfogadjuk, akkor ezzel kizárjuk a nevelés lehetőségét is. A nevelés ugyanis oly tevékenység, melyben „a fejlettség magasabb fokán lévők céltudatosan és tervszerűen alakítják a kevésbbé fejletteket, amíg az alakítást az önállóság ki nem zárja."[6]

Végül azt sem hagyhatjuk szó nélkül, hogy az iskolában „legtöbb esetben csak tanítanak, de nem nevelnek." Egyik, a középiskolai tanárságot ért hasonló támadással kapcsolatban Kardeván Károly mutatott rá, hogy a középiskola mindenkor hivatása magaslatán áll.[7] És ugyanúgy megteszi kötelességét minden iskolafaj és minden nevelő is. A sorozatos támadások azonban, melyek főként a napilapok hasábjain látnak napvilágot, nagy mértékben gátolják az iskola céltudatos nevelő munkáját. Mert mi történik akkor, ha egy ilyen cikket, mint a fent ismertetett is, elolvas egy tanuló s az „egyenrangúság és egyenértékűség" elve alapjan a maga „felszabadult" mivoltának megfelelő jogokat és bánásmódot követel azoktól, akik „hajtóvadászatot" rendeznek ellene? Hogyan nevelje az iskola ezt a „felszabadult gyermeket?"

Szalkai Zoltán.

Történelmi nevelés címen irt cikkében (Pesti Napló 1937. febr. 21-i sz.) *Ambrózy György* azt fejtegeti, hogy a mai válságból kivezető út megtalálása lényegében pedagógiai probléma; ez az út: az új nemzedék célszerű nevelése. A nemzeti tradiciókat elhanyagoló és a mult kultúrértékeit meg nem becsülő közönségesség és alacsonyrendűség uralomrajutasának meggátlása érdekében korszerűen meg kell reformálni a nevelést. A „magasabbrendű korszellem" kialakítása céljából az új nevelésnek „a kollektív és egyéni nevelés paralogiz-

[1] Várkonyi Hildebrand, Nevelés és gyakorlati lélektan. A pedagógiai szeretet. A Cselekvés Iskolája. V. évf. 5—6. sz.

[2] U. o.

[3] Várkonyi Hildebrand, Nevelés és gyakorlati lélektan. — A büntetés és jutalmazás. A Cselekvés Iskolaja. V. évf. 1—2. sz.

[4] Várkonyi Hildebrand, Nevelés és gyakorlati lélektan. — A tekintély. A Cselekvés Iskolája. V. évf. 3—4. sz.

[5] L. erre vonatkozólag a 3. sz. alatt idézett cikket.

[6] Imre Sándor, Neveléstan. 22. l.

[7] Orsz. Középisk. Tanáregy. Közlöny, LXX. évf. 5. sz.

musát" kell feloldania: egyéniségeket nevelni a futószalagon gyártott szürke átlag helyett és kollektiv szellemet alakítani az egyéniség megbénítása nélkül." Oly egyéniségeket kell tehát nevelni, akik egységes szellemben, igazi nemzeti öntudattal, legjobb képességeik szerint tudnak dolgozni nemzeti kultúrájukért.

A nemzeti öntudat fejlesztésére legalkalmasabb a művelődéstörténelem tanitása, amit „külön nemzeti tantárgy rangjára" kell emelni. Ez biztosíthatja csak a mult értékeinek a megbecsülését és megvédését, de ez akadályozhatja meg „a kétes értékű kultúrjavaknak a nép közé való beszivárgását" is.

„Egyéniségek nevelése és kollektiv nemzeti öntudat kialakítása" tehát az új pedagógia legfőbb célkitűzése. Azért is szükséges ez, hogy az itt-ott nálunk is feltűnő „új exporthitvallások" és „különböző totalitásrendszerek" egyéniségeket elnyomó kollektivizmusával szemben biztosíthassuk „a szabad es kimüvelt egyéniségek öntudatos nemzeti szolidaritását."

Amit Ambrózy hangoztat, az valójában nem jelent új pedagógiai elveket, hiszen az egyéniségek nevelése és a nemzeti öntudat ápolása eddig is benne volt a *nemzetnevelés* gondolatában. Az azonban bizonyos, hogy ma fokozottabb mértékben kell törekedni az egyéni képességeknek a lehető legjobb kimüvelésére és az egységes nemzeti célok szolgálatába való állitására.

sz. z.

Szülői értekezlet a leányközépiskolákban. Az 1935/36 évi leányközépiskolai értesítők közül (34 állott rendelkezésemre) egy-kettő kivételével mindegyik beszámol a szülői értekezletekről. A legtöbb iskolában két ilyen értekezlet volt, amelyeken a szülők 50—75%-a megjelent. Majdnem minden iskolában a tanárok beszéltek aktuális kérdésekről, s ezekhez a szülők is hozzászóltak. Néhány iskola, különösen a felekezetiek, híres egyházi férfiakat kértek fel az értekezletek szónokául.

Volt néhány iskola, mely négy-öt, sőt egy-két iskola hat-nyolc szülői értekezletet is tartott. Az értekezlet után minden osztályfőnök külön tárgyalt az osztályban tanuló növendékek szüleivel. Osztályonként két helyen tartottak szülői értekezletet; egyik iskolában pedig az első osztály főnöke nyolc értekezletet tartott az osztályába járó tanulók szüleivel.

A legtöbb iskolában (12 helyen) a tanulók iskolánkívüli magaviseletéről beszéltek.

Öt iskolában egészségügyi kérdésekről, négyben az osztályfőnöki órákról volt szó. Több iskolában testnevelési kérdésekről, kettőben a serdülés problémájáról beszéltek; egy helyen pedig a pályaválasztás kérdését tették meggondolás tárgyává. Gondolkodásra késztet, hogy a szülői értekezletek leggyakrabban előforduló tárgya a tanulók viselkedése volt. A csend, finomság, szerénység, önfegyelmezés, és felelősségérzet eltünöben, helyettük szertelenség, feltünési vágy, a felnőttekkel szemben való tiszteletlenség. Az egyik iskola igazgatónője az iskola és a társadalom viszonyáról beszélt. Szomorúan állapítja meg, hogy a magyar társadalom nem értékeli kellőképpen az iskolát. „Vajjon várhatunk-e eredményt az iskola fellépésétől azzal a társadalommal szemben, amely fővárosunkban százötvenszer kacagta végig a középiskolát és annak nevelését ferde színben feltüntető Érettségi c. darabot".

Érdekes adatokat közöl a leányok legkedvesebb olvasmányairól az az előadás, amely arról szólt, hogy mit olvasnak a diákleányok.

A hetenként tartott fogadóórákat a

szülők különösen az intő és a bizonyitvány kiosztása előtt látogatták.

M. m.

Gyakorlatiasság az amerikai egyetemeken. John F. *Moore* amerikai docens (Ohio State University) tanúsága szerint az amerikai College-ekben folyó nevelés ma vagy „közvetlenül és specifikusan utilitárius" vagy pedig „végeredményben és általában" az. A legtöbb College az előbbi szellemben nevel: azzal a céllal, hogy növendéke vizsgálatainak letevése után azonnal jól fizetett állást vállalhasson. A többi általában úgy gyakorolja hallgatóinak szellemét, hogy az az élet problémáival szemben kellő alkalmazkodási képességgel rendelkezzék.

A közvetlenül gyakorlatias nevelésnek alapja az a helytelen feltevés, amely szerint az emberi tevékenységnek minden területe olyan mechanikus technikai fogásokra redukálható, amelyeket mindenki megszerezhet magának. Az amerikai egyetemek növendékének csak ki kell választania és emlékezetébe kell vésnie eme technikák valamelyikét ahhoz, hogy valamilyen tudományos fokozatot (Bachelor of Arts v. B. of Science) nyerjen el.

Az ellen senkinek sem lehet kifogása, ha az orvos vagy a mérnök számára alapos technikai kiképzést írnak elő, a baj ott van, hogy ez a pedagógiai felfogás a főiskolai nevelésnek ezt a formáját olyan területekre is átviszi, ahol az a használhatatlannál is roszszabb. Az amerikai egyetemeken képzett ujságírót pl. nem tudják a szerkesztők semmire sem használni, mert minden „technikai" képzettségük mellett is műveletlenek, s ugyanez áll az ott nevelt könyvtárosokra vagy jogászokra is. Ez utóbbiak jogi tanulmányaik alatt sokkal többet foglalkoznak a törvényszéki tárgyalások technikájával, mint a törvények szellemének és igazi jelentésének megértésével.

A legszomorúbb azonban az, hogy a jövendő nevelőket is így készítik elő pályájukra. Aki ma nevelő akar lenni, az nem avval tölti el tanulmányi idejét, hogy ismereteket szerezzen azokon a területeken, amelyeken később mint tanító óhajt működni, sem pedig avval, hogy szellemét eléggé hajlékonnyá tegye ahhoz, hogy jövendő pályájának problémáit megoldhassa, hanem avval, hogy a tanítás technikáját sajátítsa el s egy bizonyos hivatásbeli rutint tegyen magáévá. A jövendő nevelőnek nincsen szüksége arra, hogy az elsajátított fogásokon vagy azok értelmén gondolkozzék, azokat megértse; elég ha automatikusan elsajátíthatja őket. (Hochschule und Ausland. 1937. 1. sz.)

tb.

Hibaigazítás. Lapunk 2. számának 118. lapján (Dr. *Dengl* János cikkében) alulról a 22. sorban: *Gyakorló Felső Kereskedelmi Iskola* után kimaradt: a *Székesfővárosi Felső Mezőgazdasági Iskola.*

Árpád nyomda nyomása, Szeged. Nyomdáért felel: Szittner J.

TARTALOM

Oldal

NAGY MIKLÓS: A gyakorló középiskola tökéletesítése — — — — — 153
EVVA GABRIELLA : Nőnevelésünk válsága — — — — — — — — — 160
VÁRKONYI HILDEBRAND: Foerster pedagógiai rendszerének alakulása — 163
WENK ENDRE: Alsó- és középfokú iskolák az új Németországban — — 170
GÁL LAJOS: Tanítási vázlatok a népiskolában — — — — — — — — 178
GÉHER LAJOS: Továbbképző népiskolák — — — — — — — — — 184
ALDOBOLYI NAGY MIKLÓS: Kereskedőtanoncaink oktatásáról — — — 187

I R O D A L O M.
KORNIS GYULA: Egyetem és politika (tb.); KISPARTI JÁNOS: Polgári iskolai kérdések (Implom József); LENGYEL IMRE: A modern nyelvoktatás főbb tényezői (Vajtai István); JOSEPHUS WAGNER: Dictionarium rerum recentissimarum seu modernarum hungarico-latinum (Papp János); BITTENBINDER MIKLÓS: A Szent Orsolya-rend leánynevelési rendszere (wj.); SIMON ELEMÉR Összefoglaló mennyiségtan (pz.) — — — — — — — — — — — — 195

L A P S Z E M L E.
Magyar Tanítóképző (Juhász Béla); Die Erziehung (tb.); Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde (Békési Gizella); Zeitschrift für Kinderforschung (Masznyik Lajos) — — — — — — — — — — — 203

V E G Y E S.
A nevelő dilemmája (Kemény Gábor); Széljegyzetek a modern nyelvek tanításához (pz.); Öngyilkos gyermekek — szülők az útvesztőben (Szalkai Zoltán); Történelmi nevelés (sz. z.); Szülői értekezlet a leányközépiskolákban (M. m.); Gyakorlatiasság az amerikai egyetemeken (tb.) — — — — — — — 209

A NEVELÉSÜGYI SZEMLE megjelenik július és augusztus hó kivételével minden hónapban. Előfizetési ára évi 10 P. Felelős szerkesztő Tettamanti Béla, felelős kiadó Szalkai Zoltán. Szerkesztőség és kiadóhivatal SZEGED, Baross Gábor utca 2. szám. — Csekkszámla száma: 603; címe: Szeged Csongrádi Takarékpénztár (az értesítő lapon a következő jelzéssel: Nevelésügyi Szemle előfizetése). Egyes szám ára 1.20 P.

ÁRPÁD NYOMDA
SZEGED